مهارات الحياة اليومية

د. دانية القدسي

أ. محمد الفاعوري



منشورات جامعة دمشق

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

فصول مختارة

مهارات الحياة اليومية والعناية بالذات لدى المعوقين

من إعداد

د. دانية القدسي　　　　أ. محمد الفاعوري

سنة رابعة / فصل ثاني

تربية خاصة

دمشق: ١٤٣٣- ١٤٣٤ هـ
٢٠١٢ - ٢٠١٣ م


تليجرام
هنا سور الازبكية
غواص في بحر الكتب
باحثون
محمد خطاب

فهرس المحتويات

الفصل الأول

الأساس النظري لمهارات الحياة اليومية

الفصل الأول

الأساس النظري لمهارات الحياة اليومية

مقدمة :

يهدف هذا الفصل إلى تعريف الدارس ومعلم التربية الخاصة ، بمفهوم مهارات الحياة اليومية ، وتطور مظاهرها لدى الأطفال العاديين وغير العاديين ، وأهمية هذه المهارات لدى هاتين الفئتين على حد سواء .

مفهوم مهارات الحياة اليومية :

تتعدد المصطلحات التي تعبر عن مفهوم مهارات الحياة اليومية ، إذ تذكر المراجع في هذا المجال مصطلحات مثل :

* مهارات الحياة اليومية (Daily Living Skills)
* المهارات الاستقلالية (Independent Functioning Skills)
* المهارات المعيشية (Life Skills)

ومهما يكن من أمر هذه المصطلحات والتسميات ، فتعتبر مهارات الحياة اليومية ركناً أساسياً في حياة كل من الأطفال العاديين وغير العاديين على حد سواء وخاصة لدى الأطفال غير العاديين .

وتعتبر مهارات الحياة اليومية أو المهارات الاستقلالية ، حجر الزاوية الأساسي في مناهج الأطفال غير العاديين على اختلاف درجاتهم ، كما تشكل هذه المهارات أساسا لبناء أشكال أخرى من المهارات الضرورية لغير العاديين

حقليا مثل المهارات الأكاديمية أو الاجتماعية أو الحركية أو المهنية وغيرها من المهارات .

ويهدف تدريس مهارات الحياة اليومية لدى الأطفال غير العاديين إلـــى تنمية القدرة لديهم على التكيف الناجح في مواقف الحياة اليومية .

ويتضمن مقياس السلوك التكيفي لغير العاديين في صورتـــه الأردنيـــة (AAMR,ABS) عددا من مهارات الحياة اليومية (الروسان وآخرون ، ٢٠٠٠) ما يلي :

١) مهارات تناول الطعام ، وتشمل :

- مهارات استعمال أدوات المائدة .
- مهارة تناول الطعام في الأماكن العامة .
- مهارة تناول السوائل .
- مهارة آداب المائدة .

٢) مهارات استعمال المرحاض .

٣) مهارات المظهر العام ، وتشمل :

- مهارة وضع الجسم أثناء الوقوف .
- مهارة ارتداء الملابس .
- مهارة العناية بالملابس .
- مهارة لبس الحذاء .

٤) مهارات النظافة ، وتشمل :

- مهارة غسل اليدين والوجه .
- مهارة الاستحمام .
- مهارة الصحة الشخصية .

٥) مهارات التنقل ، وتشمل :

- مهارة الإحساس بالاتجاهات .
- مهارة استعمال وسائل المواصلات العامة .

٦) مهارات استقلالية متفرقة ، وتشمل :

- مهارة استعمال التلفون .
- مهارة الخدمات البريدية .
- مهارة الإسعافات الأولية .
- مهارة معرفة المؤسسات العامة .

ويذكر وهمان (Wehman, 1981) أشكالاً أخرى من المهارات الاستقلالية كمهارات تناول الطعام ومهارات استعمال المرحاض ومهارات ارتداء الملابس ومهارات التنقل والسلامة ، أما جونسون وويرنر (Johnson and Werner, 1977) فتذكران المهارات التالية تحت عنوان المهارات الاستقلالية : مهارات الطعام ومهارات ارتداء الملابس ومهارات استعمال المرحاض ومهارات العناية الذاتية . أما منهاج انجهام (Ingham Curriculum, 1979) في ولاية متشيجان الأمريكية فيقسم المهارات الاستقلالية إلى الأنواع التالية : مهارات الطعام والشراب ، مهارات ارتداء الملابس ، مهارات المظهر العام ، مهارات العناية الذاتية ، مهارات الحياة اليومية ، ومهارات التنقل والسلامة .

أما ريموند (Roymond, 1984) فتذكر قائمة بمهارات الحياة اليومية الضرورية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (children with special needs) ، وهي :

- مهارات ارتداء الملابس (Dressing)
- مهارات خلع الملابس (Undressing)
- مهارات ارتداء الملابس بطريقة صحيحة

(Putting on Clothes the Correct way Around)

-- مهارات تناول الطعام (Feeding)
-- مهارات استعمال دورة المياه (Toilet Training)
-- مهارات تنظيف الأسنان (Brushing Teeth)

تطور مظاهر مهارات الحياة اليومية تبعاً لمتغير العمر الزمني لدى الأطفال العاديين :

يعتبر تطور مظاهر مهارات الحياة اليومية للأطفال العاديين تبعاً لمتغير العمر الزمني إطاراً مرجعيا يمكن اعتماده للإشارة إلى كل المظاهر وتطورهـا حسب متغير العمر الزمني لدى الأطفال العاديين ، في حين يعتبر الانحراف عن تلك المظاهر أو صعوبة وجودها لدى الأطفال غير العاديين مشكلة أساسية فـي قدرتهم على التكيف ومؤشراً على وجود حالات الإعاقة العقلية ، ويؤكـد ذلـك تعريف الإعاقة العقلية (هيبر ١٩٥٩ ، ١٩٦١ ، جروسـمان ١٩٧٣) وهيئـة الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (١٩٨٣ ، ١٩٩٣) للإعاقة العقلية والذي يؤكد علـى تدني القدرة العقلية (الذكاء) وعلى وجود قصور في مظـاهر السـلوك التكيفي .

وسوف يتم عرض مظاهر مهارات الحياة اليومية للأطفال العاديين تبعـاً لمتغير العمر الزمني في الصفحات اللاحقة ، كما يذكرها الروسـان (١٩٨٣ ، ٢٠٠٠) .

١) مهارات تناول الطعام (Eating Skills) :

تعتبر هذه المهارات من المهارات الاستقلالية الرئيسية ، ويعتمد إتقانها على عدد من العوامل مثل العمر الزمني ودرجة الإعاقة وطبيعـة الأطعمة . وقد يبدو تعلم هذه المهارات أمراً سهلاً للطفل إلا أن الأمـر ليس كذلك للطفل غير العادي .

ويمثل الجدول التالي تسلسل تطور هذه المهارات لدى الطفـل العادي تبعاً للعمر الزمني :

العمر	المهارة
١ – ٤ أشهر	المص – البلع – موازنة الرأس
٤ – ٨ أشهر	تناول السوائل – الوصول إلى الأشياء القريبة – الجلوس دون مساعدة أحد – حمل الزجاجة بكلتا اليدين
٨ – ١٢ شهراً	تناول السوائل من الكأس بمساعدة البعض وبمساعدة الإبهام والإصبع
١٢ – ١٨ شهراً	ترك الرضاعة (الفطام) – حمل طبق فارغ
١٨ – ٢٢ شهراً	فك غطاء علبة تناول الطعام باستقلالية – الشرب من الكأس دون مساعدة – استعمال الملعقة بشكل جيد باستقلالية
٢٤ – ٣٦ شهراً	الحصول على الماء دون مساعدة – صب الماء دون مساعدة وبشكل صحيح
٣ – ٦ سنوات	استعمال مناديل الورق أو القماش أثناء تناول الطعام – تناول الطعام باستقلالية
٦ – ٩ سنوات	استعمال السكين في القطع والتقشير والاعتناء بالنفس أثناء تناول الطعام

وتتضمن مهارات تناول الطعام المهارات الاستقلالية الفرعية الآتية والتي ينبغي أن يتضمنها منهاج المهارات الاستقلالية للأطفال غير العاديين :

١) مهارات الإطعام في الوضع الصحيح .
٢) مهارة تناول السوائل .
٣) مهارة المضغ والبلع .
٤) مهارة استعمال الملعقة .
٥) مهارة استعمال مناديل السفرة .

٦) مهارة استعمال أدوات المائدة .
٧) مهارة آداب المائدة .

ويتمثل الهدف العام من تنمية مهارات تناول الطعام لدى الطفل غير العادي في اعتماده على نفسه في إطعام ذاته وفي قيامه بأنماط السلوك الاجتماعي المناسبة المتعلقة بمهارات تناول الطعام .

٢) مهارات استعمال دورة المياه (Toileting Skills) :

تعتبر مهارات استعمال المرحاض من المهارات الاستقلالية الرئيسية أيضاً لدى الطفل غير العادي ، ويعتمد إتقانه لهذه المهارات على عدد من العوامل الهامة هما درجة الإعاقة والظروف التعليمية المناسبة .

ويمثل الجدول التالي تسلسل تطور هذه المهارات لدى الطفل العادي تبعاً للعمر الزمني :

العمر	المهارة
١٨ – ٢٢ شهراً	يضبط مثانته
٢٤ – ٣٦ شهراً	يعبر عن طريق الإيحاءات ولفظيا عن حاجته لاستعمال المرحاض
٣ – ٦ سنوات	يعتني بنفسه أثناء التبول أو التبرز دون مساعدة

وتتضمن مهارات استعمال المرحاض المهارات الاستقلالية الفرعية الآتية ، والتي ينبغي أن يتضمنها منهاج المهارات الاستقلالية للأطفال غير العاديين :

١) مهارة التعبير بالإشارة أو اللفظ عن الحاجة للذهاب إلى المرحاض .
٢) مهارة استعمال أدوات المرحاض وورق التواليت وصب الماء .

٣) مهارة خلع الملابس وارتدائها .
٤) مهارة النظافة والعادات الصحية .

ويتمثل الهدف العام من تنمية مهارات استعمال المرحاض لدى الطفل غير العادي في تعبيره عن حاجته لاستعمال المرحاض بطريقة الإشارة أو بطريقة لفظية ، وفي تقليل نسبة الحوادث التي تحدث له عند استعماله المرحاض ، وفي خلع ملابسه وارتدائها عند استعمال المرحاض وأخيرا في ممارسته للعادات الصحية السليمة عند استعمال المرحاض .

٣) مهارات ارتداء الملابس (Dressing Skills) :

تأتي أهمية هذه المهارات من كونها تمثل المظهر الاجتماعي للطفل غير العادي ودورها في مدى تقبله من قبل الآخرين . ويعتمد إتقانه لهذه المهارات على عدد من العوامل أهمها درجة الإعاقة والظروف التعليمية .

ويمثل الجدول التالي تسلسل تطور هذه المهارات لدى الطفل العادي تبعا العمر الزمني :

العمر	المهارة
٤ أشهر	يشد على الملابس
٤ – ٨ أشهر	يبدي تعاونا في ارتداء ملابسه
٨ – ١٢ شهرا	يبدي مزيدا من التعاون في ارتداء الملابس
١٨ – ٢٢ شهرا	يخلع جواربه وحذائه
٢٢ – ٢٤ شهرا	يخلع الجاكيت
٢٤ – ٣٦ شهرا	يلبس وحده
٣ – ٦ سنوات	يفك الأزرار ويربطها ثانية ويخلع ملابسه
٦ – ٩ سنوات	يميز بين ملابسه ويختار اللباس المناسب
٩ – ١٢ سنة	يربط رباط حذائه

وتتضمن مهارات ارتداء الملابس المهارات الاستقلالية الفرعية الآتية ، والتي ينبغي أن يتضمنها منهاج المهارات الاستقلالية للأطفال غير العاديين :

١) مهارة المساعدة في ارتداء الملابس .
٢) مهارة خلع الملابس .
٣) مهارة ارتداء الملابس .

ويتمثل الهدف العام من تنمية مهارات ارتداء الملابس في اعتماد الطفل غير العادي على نفسه في ارتداء ملابسه وخلعها كلما دعت الحاجة إلى ذلك ، وفي اختيار الملابس الملائمة للمناسبات والمواقف الاجتماعية المختلفة .

٤) المهارات الصحية (Health Skills) :

تعتبر المهارات الصحية من المهارات الاستقلالية العامة للطفل غير العادي ، كما أنها تعكس مدى وعيه لأهمية الصحة الشخصية له وأثر ذلك في تكيفه الاجتماعي مع الآخرين ، ويعتمد إتقان الطفل غير العادي لهذه المهارات على درجة الإعاقة والظروف التعليمية .

ويمثل الجدول التالي تسلسل تطور هذه المهارات لدى الطفل العادي تبعا للعمر الزمني :

العمر	المهارة
٢ – ٣ سنوات	يغسل وينظف يديه
٣ – ٦ سنوات	يغسل وجهه وينظف أسنانه بالفرشاة
٦ – ٩ سنوات	يحمم نفسه بمساعدة ويسرح شعره
٩ – ١٢ سنة	يستخدم مزيل الروائح
١٢ – ١٥ سنة	يستعمل أدوات التنظيف المختلفة
١٥ – ٢٠ سنة	يحلق ذقنه ويعتني بهندامه

وتتضمن المهارات الصحية المهارات الاستقلالية الفرعية الآتية ، والتي ينبغي أن يتضمنها منهاج المهارات الاستقلالية للأطفال غير العاديين :

١) مهارة غسل اليدين والوجه .
٢) مهارة استعمال أدوات التجفيف .
٣) مهارة تنظيف الأسنان .
٤) مهارة استعمال أدوات مزيل الرائحة .
٥) مهارة استعمال أدوات العناية بالمظهر الخارجي .
٦) مهارة قص الأظافر .
٧) مهارة الاستحمام .

ويتمثل الهدف العام من تنمية المهارات الصحية في اعتماد الطفل غير العادي على نفسه وقيامه بالمهارات الصحية السابقة ، وفي إدراكه لأهمية هذه المهارات الصحية السابقة في التكيف الاجتماعي .

هـ) مهارات السلامة (Safety Skills) :

تعتبر مهارات السلامة من المهارات الهامة جداً في حياة الطفل غير العادي اليومية وذلك بسبب الحوادث المترتبة على صعوبة إتقان هذه المهارات . ويعتمد إتقان الطفل غير العادي لهذه المهارات على درجة الإعاقة والظروف التعليمية .

ويمثل الجدول التالي تسلسل تطور هذه المهارات لدى الطفل العادي تبعاً للعمر الزمني :

الفصل الثاني

قياس وتشخيص مهارات الحياة اليومية

لدى الأطفال غير العاديين

مقدمة :

يهدف هذا الفصل إلى تعريف الدارس ومعلم التربية الخاصة بـالأدوات التي يمكن استخدامها في قياس وتشخيص مهارات الحياة اليومية للأطفال غـير العاديين ، خاصة إذا تذكرنا أن قياس مستوى الأداء الحالي يعتبر واحـدا مـن الاستراتيجيات الأساسية في بناء منهاج مهارات الحياة اليومية للأطفـال غـير العاديين .

كما يهدف هذا الفصل إلى تعريف الدارس ومعلم التربية الخاصة علـى تفسير ذلك الأداء على مهارات الحياة اليومية ، ويقصد بذلك تحديد نقاط القـوة والضعف على تلك المهارات إذ أن تطبيق واحدة من مقاييس مـهارات الحيـاة اليومية أو المقاييس ذات العلاقة إلى تحديد الفقرات الإيجابية والسلبية على تلـك المقاييس ، ويقصد بالفقرات الإيجابية تلك الفقرات التي استطاع المتعلم القيام بها أو المهارات التي يمكن المتعلم إتقانها ، في حين يقصد بالفقرات السـلبية تلـك الفقرات التي لا يستطيع المتعلم القيام بها أو المهارات التي كـان أداء المتعلـم عليها متدنياً ، وذلك من أجل تحديد تلك المهارات السلبية ومن ثم صياغة أهداف تعليمية ترتبط بتلك المهارات والتي تشكل المنهاج الفردي للطفل غير العـ... ومن المهارات التي سوف يتم تقييمها في هذا الفصل المهارات التالية :

* مهارات الطعام والشراب .
* مهارات النظافة الشخصية .
* مهارات الاستحمام .
* مهارات العناية بالمنزل .
* مهارات السلامة واستخدام وسائل المواصلات .
* مهارات الطهي .
* مهارات ترتيب غرفة النوم .

ومن المقاييس المستخدمة في قياس مستوى الأداء الحالي على مهارات الحياة اليومية المقاييس التالية :

* الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (البعد الأول : المهارات الاستقلالية) .
* الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقليا (البعد الثاني: العناية بالذات : مهارات الطعام واللباس والسلامة العامة والنظافة) .
* الصورة الأردنية من مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية (مقياس المساعدة الذاتية) .
* الصورة السودانية قيد الإعداد من مقياس منيسوتا لتقييم المهارات النمائية .

وفيما يلي تعريف بتلك المقاييس وكيفية استخدامها في قياس مستوى الأداء الحالي للأطفال غير العاديين على مهارات الحياة اليومية .

الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR,ABS) (بعد المهارات الاستقلالية) :

يعتبر الاتجاه الاجتماعي من الاتجاهات الحديثة في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية ، والتي تلت ظهور الأساليب السيكومترية في قياس

وتشخيص القدرة العقلية ، كمقاييس ستانفورد بينيه ، ووكسلر ، ومقاييس الذكاء الأدائية ، والمصورة ، الخ ... وقد جاء ظهور أساليب قياس وتشخيص البعد الاجتماعي نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى الأساليب السيكومترية في قياس وتشخيص الإعاقة العقلية ، ونتيجة لاشتمال تعريف الإعاقة العقلية على البعد الاجتماعي .

وقد ظهرت العديد من مقاييس السلوك التكيفي الاجتماعي التكيفي ، والتي تعبر عن البعد الاجتماعي في تعريف الإعاقة العقلية ، مثل مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي (The Vineland Social Maturity Scale) لمؤلفه دول ، (Doll, 1953, 1965) ، ومقياس كين وليفين الكفاية الاجتماعية (Cain-Levine Social Competency Scale) ، والذي أعده كين وليفين (Cain-Levine, 1963) ، ومقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (The American Association on Mental Retardation, Adaptive Behavior Scale, AAMR, ABS, 1969, 1981) والذي أعده نهيرا وزملائه ، (Nihira, K., et al. 1975 & Lambert, 1981) ، ومقياس منيسوتا لتقييم المهارات النمائية (Behavioral Scales of the Minnesota Programming System) ، وسوف يتم تناول أساليب قياس السلوك التكيفي الاجتماعي ، وخاصة تلك التي تم تطويرها وتقنينها للبيئة الأردنية ، مثل مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي ، ومقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية ، ومقياس السلوك التكيفي والنضج الاجتماعي .

مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR, ABS)

تعريف بالمقياس

ظهر مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى مقاييس الذكاء التقليدية في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية ونتيجة لظهور تعريف الإعاقة العقلية من قبل هيبر (Heber, 1959, 1961) وجروسمان (Gorossman, 1973, 1977) والذي تبنته

الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي ، والذي يؤكد علـى بعـد السـلوك التكيفـي الاجتماعي بالإضافة إلى بعد القدرة العقلية ، وعلى ذلك فقد طور نهيرا وزملائه (Nihira et al., 1969) مقياس السلوك التكيفي وذلك بهدف قياس وتشخيص البعد الاجتماعي في تعريف الإعاقة العقلية ، وقد تمت مراجعة المقيـاس فـي عام ١٩٧٥ من قبل نهيرا وزملائـه (Nihira et al., 1975) ولامبرت وزملائها (Lambert, N. 1975) ، وظهـر المقيـاس فـي صورتيـن الأولـى للكبـار (AAMD, ABS, for Adults) والثانيـة الصـورة المدرسيـة العامـة (AAMD, ABS, Public School Version) وجمعت الصورتـان فـي صـورة واحدة في مراجعة عام ١٩٨١ هي الصورة المدرسية العامة بعد حذف الفقرات غير المناسبة . ويعتبر هذا المقياس من أكثر مقاييس السلوك التكيفـي شـهرة وفاعلية في عملية قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية .

وصف المقياس (مراجعة عام ١٩٨١)

يتألف المقياس من ٩٥ فقرة تغطي قسمي المقياس الأول ويشمل مظاهر السلوك التكيفي (Adaptive Behavior) وعدد فقراته ٥٦ فقرة ، والثاني ويشمل مظاهر السلوك اللاتكيفي (Maladaptive Behavior) وعدد فقراتـه ٣٩ فقـرة ، ويتضمن القسم الأول من المقياس تسعة أبعاد فرعية وأولها :

١) الوظائف الاستقلالية (Independent Functioning) وعدد فقراتـه ١٧ فقرة ، وتشمل المهارات التالية :

١) استعمال أدوات المائدة .
٢) تناول الطعام في المناسبات الاجتماعية .
٣) تناول السوائل .
٤) آداب المائدة .
٥) التدريب على استعمال المرحاض .
٦) غسل اليدين والوجه .
٧) الاستحمام .

٨) الصحة الشخصية .
٩) وضع الجسم أثناء الوقوف .
١٠) اللباس .
١١) العناية بالملابس .
١٢) ارتداء الملابس .
١٣) استخدام الحذاء .
١٤) حس الاتجاه .
١٥) وسائل المواصلات العامة .
١٦) استخدام التلفون .
١٧) مهارات استقلالية متفرقة .

وقد ظهرت الصورة الأردنية (٣) من المقياس ، بعد إجراء عدة دراسات (الروسان ١٩٨١، جرار ١٩٨٣، الكيلاني والروسان ١٩٨٥، الروسان ١٩٩٤، الروسان ، ١٩٩٦) هدفت إلى تطوير المقياس في البيئة الأردنية ، حيث توفرت له دلالات صدق وثبات ومعايير تبرر استخدامه في الكشف عن الأطفال غير العاديين وتحويلهم إلى المكان المناسب .

وقد شمل المقياس في البعد الأول عددا من مهارات الحياة اليومية والتي يمكن قياسها وتشخيصها ، ومن ثم تحديد نقاط القوة والضعف على تلك المهارات ، وعلى ذلك يفيد المقياس في صورته الأردنية من الأدوات التي يمكن استخدامها – وخاصة في البعد الأول – في قياس مستوى الأداء الحالي للطفل غير العادي على مهارات الحياة اليومية . وتبين الأمثلة التالية كيفية تطبيق فقرات البعد الأول من المقياس وتعميمه .

---

(٣) لمزيد من التفصيلات يرجى الرجوع إلى كتاب : أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، ١٩٩٨ للدكتور فاروق الروسان ، وإلى كتاب والسلوك التكيفي ، ٢٠٠٠ للدكتور فاروق الروسان (راجع قائمة المراجع) .

تعليمات تطبيق وتصحيح الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي:

تتشابه تعليمات تطبيق وتصحيح المقياس في صورته الأردنية ، مع تعليمات تطبيق وتصحيح المقياس في صورته الأمريكية ، وتتلخص خطوات تطبيق المقياس وتصحيح في النقاط التالية كما وردت في صورة المقياس (الكيلاني، والروسان، وجرار، ١٩٨٤، والروســــان، ١٩٩٨، ٢٠٠٠) .

١) يملئ الفاحص الصفحة الأولى من كـراس نمـوذج الإجابـة ، بالبيانات العامة عن المفحوص .

٢) مراعاة الفاحص لتعليمات تطبيق وتصحيح فقرات القسـم الأول من المقياس حيث يتضمن القسم الأول ثلاثة أنواع من الفقرات ، ولكل منها تعليمات معينة في تطبيقها وتصحيحها :

أ) يتطلب النوع الأول من الفقرات أن يضع الفاحص دائرة حـول القيمة العددية لعبارة واحدة فقط من عبارات الفقــرة والمثـال التالي يوضح ذلك :

- تناول الطعام في الأماكن العامة : ضع دائــرة حـول القيمـة العددية لعبارة واحدة فقط مما يلي :

يطلب وجبات كاملة في المطاعم	٣
يطلب وجبات خفيفة مثل الساندويشات	٢
يطلب مشروبات خفيفة من محل بيع المرطبات	١
لا يطلب وجبات في المطاعم العامة	صفر

لاحظ إن العبارات مرتبة حسب درجة صعوبتها ١، ٢، ٣، صفر .

- ضع دائرة أمام أفضل عبارة تصف أكثر المــــهمات صعوبـة والتي يقوم بها المفحوص في العادة ، ففي هذا المثال سـبق أن لوحظ الفرد وهو يطلب وجبات خفيفة من مثــل الساندويشـات (العبارة ٢) ولكنه لا يستطيع أن يطلب وجبة كاملة (العبارة ٣).

لذلك وضعت الدائرة حول رقم ٢ في هذا المثال ، وفي تقدير الدرجة لهذه الفقرة ، يكتب الرقم ٢ في الدائرة إلى اليسار .

ب) يتطلب النوع الثاني من الفقرات من الفاحص أن يضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص ، ويوضح المثال التالي ذلك :

- الوقت : ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص :

أ) يعرف الوقت بالدقيقة بشكل صحيح بالنظر إلى ساعة الحائط أو اليد. ✓
ب) يدرك الفترات الزمنية الواقعة مثلا بين الساعة ٣٫٣٠ – ٤٫٣٠ ✓ ٢
ج) يدرك التكافؤ بين التعابير المختلفة للوقت مثلا ٩٫١٥ هي نفسها الساعة التاسعة والربع .
د) يربط بين الوقت الذي تشير إليه الساعة وبين أعمال وأفعال مختلفة .
هـ) لا شيء مما سبق .

- أداب المائدة : ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص :

أ) يبلع الطعام دون مضغه .
ب) يمضغ الطعام وفمه مفتوح ✓
ج) يسقط الطعام على المائدة أو الأرض .
د) يبدأ في تناول الطعام عند وضعه دون أن ينتظر غيره .
هـ) يتكلم وفمه مملوء بالطعام .
و) يأخذ الطعام من صحون الآخرين .
ز) يسرع ويبطء في تناول الطعام أكثر مما يجب .

ح) يعبث في الطعام بأصابعه .

ط) لا شيء مما سبق .

ي) هذه الفقرة لا تنطبق على الفرد بسبب اعتمساده كليا علسى الآخرين .

إذا اخترت هذه العبارة فضع صفرا في الدائرة إلى اليسار .

في المثال السابق وضعت الإشارة (✓) أمام العبارتين الثانيسة والرابعة وهذا يعني أن المفحوص "يمضغ الطعام وفمه مفتوح" وأنه يبدأ في تناول الطعام دون أن ينتظر غيره ، وعند تقدير الدرجة يتم طسرح عدد العبارات التي وضعت الإشارة أمامها وعددها في هذا المثسال (٢) من المجموع الكلي (٨) ، وبذلك تكون درجة هذه الفقرة (٦) تكتب فسي الدائرة إلى اليسار .

ج) يتطلب النوع الثالث من الفقرات في حساب الدرجة على الفقسرة أن يجمع الفاحص العبارات التي تنطبق على المفحوص وأشير إليها بعلامة (✓) لتمثل درجة الفقرة الكلية والتي تكتسب فسي الدائرة إلى اليسار ، أما عبارة " لا شيء مما سبق " فقد وضعت لأغسراض التطبيق فقط ولا تعتبر في حساب الدرجسة علسى الفقرة .

أ — المهارات الاستقلالية

أ) تناول الطعام :

١) استعمال أدوات المائدة : ضع دائرة حول القيمة العددية لعبسارة واحدة فقط مما يلي :

* يستخدم أدوات المائدة (مثل الشوكة والملعقة) بشكل صحيح ودقيق . ٦
* يستخدم السكين في التقشير . ٥
* يستخدم السكين في القطع . ٤
* يستخدم الملعقة بشكل صحيح . ٣
* يستخدم الملعقة مع إراقة بسيطة . ٢
* يستخدم الملعقة مع كثير من الإراقة . ١
* يأكل بأصابعه أو يحب أن يطعمه شخص آخر . صفر

٢) تناول الطعام في المناسبات الاجتماعية : ضع دائرة حول القيمة العددية لعبارة واحدة فقط مما يلي :

* يتناول الطعام مع الضيوف ويشارك مشاركة تامة . ٦
* يتناول الطعام مع الضيوف إذا سكب له في صحنه. ٢
* يتناول الطعام مع الضيوف إذا سكب له في صحنه . ومساعدة شخص آخر . ١
* لا يمكنه تناول الطعام مع الضيوف ويتم إبعاده من الموقف في العادة . صفر

٣) تناول السوائل : ضع دائرة حول القيمة العددية لعبارة واحدة فقط مما يلي :

* يشرب دون إراقة وهو يحمل الكأس بيد واحدة. ٣
* يشرب الكأس بدون مساعدة وبشكل صحيح ٢
* يشرب من الكأس بدون مساعدة مع الكثير من الإراقة. ١
* لا يستطيع أن يشرب من الكأس دون مساعدة. صفر

٤) آداب المائدة : ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص :

* يبلع الطعام دون مضغه.
* يمضغ الطعام وفمه مفتوح.
* يسقط الطعام على المائدة أو الأرض. ✓
* يبدأ في تناول طعامه عند وضعه دون أن ينتظر غيره.
* يتكلم وفمه مملوء بالطعام
* يأخذ الطعام من صحون الآخرين .
* يسرع أو يبطئ في تناول الطعام أكثر مما يجب .
* يعبث في الطعام بأصابعه .
* لا شيء مما سبق.
* هذه الفقرة لا تنطبق على الفرد بسبب كونه مقعدا في فراشه أو أن طعامه يقتصر على السوائل فقط .

إذا اخترت هذه العبارة فضع صفرا في الدائرة أو إلى اليسار .

ب) استعمال المرحاض :

٥) التدرب على استعمال المرحاض : ضع دائرة حول القيمة العددية لعبارة واحدة فقط مما يلي:

أ)	يتعرض لحوادث عند ذهابه للمرحاض إطلاقا (وقوع ، تبول ، تبرز لا إرادي)	٤
ب)	لا يتعرض لحوادث عند ذهابه للمرحاض أثناء النهار	٣
ج)	يتعرض الفرد لحوادث عند ذهابه للمرحاض أحيانا.	٢
د)	نادرا ما يتعرض الفرد لحوادث عند ذهابه للمرحاض.	١
هـ)	غير مدرب على الذهاب إلى المرحاض إطلاقا.	صفر

ج) النظافة :

٦) غسل اليدين والوجه : ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص:

أ) غسل اليدين بالصابون .
ب) يغسل وجهه بالصابون .
ج) يغسل يديه ووجهه بالماء . ✓
د) يجفف يديه ووجهه .
هـ) لا شيء مما سبق .

٧) الاستحمام : ضع دائرة حول القيمة العددية لعبارة واحدة فقط مما يلي:

* يستعد للاستحمام ويستحم بدون مساعدة ٤
* يستحم ويجفف نفسه كليا دون حث أو مساعدة. ٥
* يستحم ويجفف نفسه بشكل مقبول بحثه. ٤
* يستحم ويجفف نفسه بمساعدة من الآخرين. ٣
* يحاول استعمال الصابون في تحميم نفسه . ٢
* يبدي تعاونا حين يقوم الآخرون بتحميمه وتجفيفه. ١
* لا يبدي أي محاولة لتحميم وتجفيف نفسه. صفر

٨) الصحة الشخصية: ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص:

أ) رائحة إبطه كريه .
ب) لا يغير ملابسه الداخلية بانتظام بنفسه .
ج) جسمه متسخ في الغالب إذا لم يساعده أحد في تنظيفه. ✓
د) لا يحافظ على نظافة أظافره بنفسه.
هـ) لا شيء مما سبق .
و) هذه الفقرة لا تنطبق على الفرد بسبب اعتماده على الآخرين

إذا اخترت هذه العبارة فضع صفرا في الدائرة إلى اليسار.

د) المظهر العام :

٩) وضع الجسم أثناء الوقوف : ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص:

أ) يبقي فمه مفتوحا .
ب) رأسه متدل إلى أسفل.
ج) يبدو بطنه بارزا بسبب وضعه الجسمي.
د) تبدو أكتافه وأقدامه ملتوية ومنحنية إلى الأمام والخلف.
هـ) يمشي وأصابع قدميه متجهة إلى الخارج أو الداخل.
و) يمشي مباعدا بين قدميه. ✓
ز) يمشي متثاقلا أو يجر قدميه أو يضرب بهما الأرض.
ح) يمشي على أطراف أصابعه.
ط) لا شيء مما سبق.
ي) هذه الفقرة لا تنطبق على الفرد بسبب كونه مقعدا في فراشه.

إذا اخترت هذه العبارة فضع صفرا في الدائرة إلى اليسار.

١٠) اللباس : ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص:

أ) يرتدي ملابسه بشكل غير صحيح إذا لم يساعده أحد.
ب) يرتدي ملابس ممزقة وبدون كي إذا لم ينبه إلى ذلك.
ج) يعمد إلى ارتداء ملابسه المتسخة إذا لم ينبه إلى ذلك. ✓
د) أزرار وسحابات ملابسه باستمرار مفتوحة.
هـ) لا يعرف الفرق بين الجزمة والحذاء العادي والصندل.
و) لا يختار لباسا مناسبا للمناسبات الاجتماعية (الأعراس، الأعياد، الزيارات ... الخ).
ز) لا يرتدي ملابس خاصة تلائم الأحوال الجوية المختلفة مثل المعطف الشتوي والحذاء المطاطي.

ح) لا شيء مما سبق .
ط) هذه الفقرة لا تنطبق على الفرد بسبب كونه مقعدا في فراشه.

إذا اخترت هذه العبارة فضع صفرا في الدائرة إلى اليسار .

هـ) العناية بالملابس :

١١) العناية بالملابس: ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص:

أ) يمسح ويلمع حذائه عند الحاجة.
ب) يضع ملابسه في مكانها بشكل مرتب.
ج) يعلق ملابسه ويضعها مرتبة في مكانها دون تذكيره بذلك. ✓
د) لا شيء مما سبق .

و) ارتداء الملابس :

١٢) ارتداء الملابس : ضع دائرة حول القيمة العددية لعبارة واحدة فقط مما يلي :

* يرتدي ملابسه بنفسه كالمعطف الشتوي والحذاء المطاطي.	٥
* يرتدي كل جزء من ملابسه بنفسه عند حثه بالكلام.	٤
* يلبس بنفسه بشد ملابسه كلها أو ارتدائها عند حثه بالكلام ومساعدته في تثبيتها.	٣
* يلبس نفسه بمساعدة الآخرين بشد معظم ملابسه وتثبيتها .	٢
* يبدي تعاونا حين يلبسه الآخرون بمد ذراعيه أو رجليه .	١
* يجب أن يلبسه الآخرون كليا .	صفر

١٣) استخدام الحذاء : ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص:

أ) يلبس حذائه بشكل صحيح دون مساعدة.
ب) يربط حذائه دون مساعدة.
ج) يفك رباط حذائه دون مساعدة. ✓
د) يخلع حذائه دون مساعدة.
هـ) لا شيء مما سبق.

ز) التنقل :

١٤) حس الاتجاه : ضع دائرة حول القيمة العددية لعبارة واحدة فقط مما يلي:

* يمكنه أن يبتعد حوالي ١٥٠م عن المدرسة دون أن يضيع. ٣
* يتجول في المنطقة القريبة من المدرسة دون أن يضيع. ٢
* يتجول في منطقة غرفة الصف لوحده. ١
* يضيع عندما يترك غرفته. صفر

١٥) وسائل المواصلات العامة : ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص:

أ) ينتقل مسافات طويلة بين البلدان بالباص أو الطائرة.
ب) يأخذ سيارة الأجرة (التاكسي) معتمداً على نفسه.
ج) يستخدم المواصلات العامة داخل المدينة مثل الباص في الوصول إلى مكان غير معروف له سابقا معتمدا على نفسه. ✓
د) يستخدم المواصلات العامة داخل المدينة مثل الباص

في الوصول إلى مكان معروف له سباقا معتمدا على نفسه .
هـ) لا شيء مما سبق .

ح) الوظائف الاستقلالية الأخرى :

١٦) التلفون : ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص:

أ) يستعمل دليل التلفون.
ب) يجري مكالمة تلفونية من مكتب بريد.
ج) يجري مكالمة تلفونية من تلفون خصوصي. ✓
د) يرد على التلفون بشكل مناسب.
هـ) يأخذ رسائل تلفونية.
و) لا شيء مما سبق .

١٧) مهارات استقلالية متفرقة : ضع إشارة (✓) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص:

أ) يتحكم بشهيته للطعام ويأكل باعتدال .
ب) يعرف أجور رسائل البريد ويشتري الطوابع من مكتب البريد .
ج) يهتم بصحته الشخصية مثلا: يغير ملابسه المبتلة. ✓
د) يعالج الإصابات البسيطة مثل الجروح والحروق.
هـ) يعرف كيف وأين يلجأ إلى الطبيب أو طبيب الأسنان عند الحاجة.
و) يعرف شيئا عن الخدمات المتيسرة في المجتمع المحلي (الشرطة، ساعي البريد، رجل الإطفاء، المختار.. الخ)
ز) لا شيء مما سبق.

مقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقليا :

تعريف بالمقياس :

تم تطوير مقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقليا في الأردن عام ١٩٨١ من قبل كل من الكيلاني والبطش، ولقد جاء تطوير هذا المقياس للانتقادات التي وجهت إلى اختبارات الذكاء التقليدية إذا ما استخدمت وحدها في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية في الأردن، ونتيجة لأهمية بعد السلوك التكيفي والنضج الاجتماعي كأحد الأبعاد العقلية في الأردن، ونتيجة لأهمية بعد السلوك التكيفي والنضج الاجتماعي كأحد الأبعاد الأساسية في مفهوم الإعاقة العقلية، كما جاء في الدراسات السابقة حول أهمية مفهوم السلوك التكيفي، وكما يذكر مطورو المقياس (١٩٨١) فقد صمم مقياس السلوك التكيفي لقياس مستوى الأداء لدى غير العاديين في مدى واسع من النشاطات الحياتية اليومية والتي تشمل مهارات ووظائف استقلالية ومتطلبات نمائية في عدد من مجالات السلوك التكيفي والتي تبدو على شكل كفايات أو مهارات جسمية وحركية واجتماعية ولغوية وإدراكية، وعلى ذلك يهدف هذا المقياس إلى قياس وتشخيص أبعاد السلوك التكيفي التي يشملها المقياس وخاصة للأطفال الملتحقين بمراكز التربية الخاصة، ومن ثم توظيف المعلومات والبيانات التشخيصية لأغراض بناء البرامج التربوية وقياس مدى فعالية تلك البرامج، كما يهدف المقياس أخيرا إلى الكشف عن الإعاقة العقلية باستخدام الصفحة البيانية على المقياس في الفئات العمرية من ٤ — ١٤ سنة.

وصف المقياس :

يتألف المقياس من ٩٦ فقرة موزعة على ستة مقاييس فرعية، حيث يعتبر البعد الثاني وهو بعد مقياس العناية الذاتية واحد من تلك المقاييس الستة المكونة للمقياس.

تعليمات تطبيق وتصحيح الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي:

يتضمن دليل مقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقليا (الكيلاني والبطش ١٩٨١) وصفا لتعليمات تطبيق وتصحيح وتقويم الأداء على المقياس، ويمكن تلخيص تلك التعليمات في الخطوات التالية:

١) يطلب من الفاحص أن يكون على دراية كاملة بكيفية جمع المعلومات عن المفحوص حيث تتطلب بعض الفقرات جمع معلومات عنها بملاحظة المفحوص مباشرة، فيما تتطلب بعض الفقرات جمع معلومات عنها من المعلم / المعلمة / الأب / الأم / الأخصائي النفسي أو الاجتماعي.

٢) يطلب من الفاحص تقييم أداء المفحوص على فقرات المقياس في كل مقياس فرعي من المقاييس الستة التي يشملها المقياس، حيث يعطي المفحوص درجات تتراوح ما بين صفر إلى ٤ على كل فقرة، ويوضح المثال التالي ذلك:

فقرة رقم (٢) : التصرف في الأماكن العامة (مقياس السلوك الاجتماعي) :

(٠) يتصرف بشكل غير لائق.
(١) يتصرف بشكل لائق تحت رقابة أو إشراف مباشر.
(٢) يتصرف بشكل لائق إذا كان تحت إشراف عام.
(٣) يحسن التصرف.
(٤) يشجع الآخرين على التصرف اللائق.

٣) يطلب من الفاحص أن يحدد الدرجة الكلية للأداء على كل مقياس فرعي ببعديه، ومن ثم تحديد الدرجة الكلية على المقياس.

المجال الثاني : العناية بالذات: (؟)

(أ) الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالطعام واللباس.

١) استخدام الأدوات (الملعقة، الشوكة، السكين):

(٠) لا يستطيع أن يستخدم الملعقة والأدوات الأخرى كالسكين والشوكة لإطعام نفسه.
(١) يستخدم الملعقة والأدوات الأخرى لإطعام نفسه بشيء من الصعوبة.
(٢) يستخدم الملعقة والأدوات الأخرى لإطعام نفسه الأطعمة اللينة بدون صعوبة.
(٣) يستخدم الملعقة والأدوات الأخرى لإطعام نفسه معظم الأطعمة بدون صعوبة.
(٤) يتحكم باستخدام الملعقة والأدوات الأخرى لإطعام نفسه كافة الأطعمة.

٢) السوائل:

(٠) لا يمكنه أن يشرب من كوب أو فنجان بدون أن يسكب منه شيء على الأرض.
(١) يمكنه أن يشرب من كأس أو فنجان عندما يكون هنالك شخص آخر يمسك به.
(٢) يمكنه أن يمسك بنفسه الكأس أو الفنجان ولكن أحيانا ينسكب منه شيء عندما يشرب.
(٣) يمكنه أن يشرب من كأس أو فنجان بدون صعوبة ويمكنه أن يستخدم أنبوبة (مصاصة) المشروبات الخفيفة.
(٤) يمكنه تناول السوائل والشراب من أنواع الكؤوس والفناجين بكل سهولة.

٣) الوجبات الرئيسية (كالغذاء):

(٠) يتناول فقرات وجبة (الغذاء) بغير نظام أو ترتيب.
(١) يتناول فقرات الوجبة بالترتيب المناسب عندما يذكر بها.
(٢) يتناول فقرات الوجبة بترتيب ملائم لكنه يحتاج إلى تذكير أحيانا.
(٣) يتناول فقرات الوجبة بالترتيب المناسب.
(٤) يتناول فقرات الوجبة بالترتيب المقبول حتى عندما تضاف فقرات جديدة.

٤) عادات النظافة في تناول الطعام:

(٠) لا يراعي النظافة أثناء تناول الطعام.
(١) يراعي النظافة بمساعدة مباشرة وتوجيه.
(٢) يراعي النظافة ولكنه يحتاج إلى التوجيه بالكلام.
(٣) يراعي النظافة بشكل مقبول أثناء تناوله أنواعا مختلفة من الأطعمة.
(٤) لديه القدرة على التصرف اللائق في جميع المواقف التي تستلزم النظافة أثناء تناول الطعام.

٥) خلع المعطف والألبسة المماثلة:

(٠) لا يستطيع أن يخلع معطفه والألبسة المماثلة بنفسه ولا يتعاون مع الشخص الذي يخلعه عنه.
(١) يمكنه أن يخلع معطفه والألبسة المماثلة عندما لا تكون أزرارها مطبقة.
(٢) يخلع معطفه والألبسة المماثلة ويلبسها ولكن يحتاج إلى مساعدة مباشرة.
(٣) يخلع معطفه والألبسة المماثلة ويلبسها ولكنه يحتاج إلى توجيه لفظي.

(٤) يخلع معطفه والألبسة المماثلة ويرتديها بنفسه بكل سهولة وبدون مساعدة.

٦) الأزرار والسحاب:

(٠) لا يمكنه تطبيق (تزرير) الأزرار الأمامية.
(١) يمكنه أن يطبق الأزرار لوحده من العروى الأمامية.
(٢) يستطيع أن يطبق اثنتين من الفتحات الأمامية.
(٣) يمكنه أن يطبق ثلاث فتحات أمامية.
(٤) يمكنه أن يطبق جميع الفتحات سواء كانت أمامية أو جانبية أو خلفية.

٧) ارتداء أنواع الأحذية:

(٠) لا يستطيع أن يلبس الحذاء ولا يتعاون مع الشخص الذي يلبسه الحذاء.
(١) يستطيع أن يلبس الحذاء ولكن يحتاج إلى مساعدة مباشرة وتوجيهات لفظية.
(٢) يستطيع أن يلبس الحذاء بشكل ملائم ولكن يحتاج إلى توجيهات لفظية.
(٣) يستطيع أن يلبس الحذاء بدون مساعدة.
(٤) يستطيع أن يلبس الحذاء بسهولة.

٨) ربط الحذاء:

(٠) لا يستطيع أن يربط حذاءه حتى وإن قدمت له مساعدة مباشرة وتوجيهات لفظية.
(١) يستطيع أن يربط حذاءه فقط إذا أعطي مساعدة مباشرة وتوجيهات لفظية.
(٢) يستطيع ربط حذائه ولكن يحتاج إلى توجيه لفظي.

(٣) يستطيع ربط حذائه ولكن يحتاج إلى توجيه لفظي.
(٤) يستطيع أن يربط الرباط بسهولة ويتقن عملية ربط الحذاء.

المجال الثاني : العناية بالذات:

(ب) الوظائف الاستقلالية المتعلقة بالصحة العامة والنظافة

١) استعمال المرحاض:

(٠) لا يعلن عن حاجته ولا يجعلها معروفة.
(١) يعلن عن حاجته ولكن في كثير من الأحيان بعد فوات الوقت لتجنب الحوادث.
(٢) يعلن عن حاجته ويتجنب الحوادث.
(٣) يستخدم المرحاض بشكل مناسب.
(٤) يتوقع الحاجة ويستخدم المرحاض بشكل لائق.

٢) العناية بنظافة الجسم:

(٠) لا يعرف كيف يغسل وجهه ويديه ويعتني بنظافة أسنانه بنفسه.
(١) يغسل وجهه ويديه ويعتني بنظافة أسنانه ولكن يحتاج إلى مساعدة مباشرة مع التوجيه.
(٢) يغسل وجهه ويديه ويعتني بنظافة أسنانه بشكل مقبول عندما يطلب منه.
(٣) يغسل وجهه ويديه ويعتني بنظافة أسنانه بشكل كاف بدون مساعدة.
(٤) يغسل وجهه ويديه ويعتني بنظافة أسنانه بشكل كاف ويلاحظ نظافتها.

٣) العناية بالمظاهر الأخرى (الشعر، والأظافر، والحذاء):

(٠) غير قادر على تمشيط شعره، وتلميع حذائه والاعتناء بأظافره.
(١) قادر على تمشيط شعره وتلميع حذائه والاعتناء بأظافره ولكنه يحتاج إلى مساعدة مباشرة وتوجيه لفظي.
(٢) يمكنه تمشيط شعره وتلميع حذائه والاعتناء بأظافره ولكنه يحتاج إلى توجيه لفظي.
(٣) يمكنه تمشيط شعره وتلميع حذائه والاعتناء بأظافره بدون مساعدة.
(٤) قادر على تمشيط شعره بطريقة جذابة، وتلميع حذائه والاعتناء بأظافره بدون مساعدة، ويلاحظ هذه المظاهر كلها.

٤) الترتيب والهندام:

(٠) لا يستطيع أن يهتم بهندامه وترتيبه.
(١) يصلح هندامه وترتيبه بمساعدة مباشرة مع الإيعاز بالكلام.
(٢) يمكنه أن يصلح هندامه ويرتب نفسه بالتوجيه اللفظي.
(٣) يمكنه أن يعتني بترتيبه وهندامه بدون مساعدة.
(٤) يرتب نفسه وهندامه ويلاحظ نفسه بدقة.

٥) الممرات والأدراج:

(٠) خطر على نفسه وعلى الآخرين.
(١) تصرفاته مأمونة عندما يكون تحت رقابة مباشرة.
(٢) تصرفاته مأمونة عندما تكون هنالك رقابة عامة.
(٣) يستخدم الممرات والأدراج بطريقة مأمونة.

(٤) يشجع الآخرين على التصرف المأمون عند صعود الأدراج أو السير في الممرات.

٦) الوعي للأخطار والدفاع عن النفس:

(٠) ليس واعيا للمخاطر ولا يقوم بأي محاولة لحماية نفسه حتى عندما ينبه.
(١) يكون واعيا المخاطر ولا يحاول حماية نفسه عندما ينبه باستمرار.
(٢) يدرك وجود الخطر ويحمي نفسه جزئيا ولكنه يحتاج إلى تذكير أحيانا.
(٣) يبدي وعيا للأخطار في بيئته ويحمي نفسه بشكل ملائم.
(٤) يحذر الآخرين من أجل أن يتجنبوا الخطر ويساعد الآخرين في تجنب الأخطار.

الصورة الأردنية من مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية:

الصورة الأصلية من مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية
(Cain-Levine Social Competency Scale, 1963)

تعريف بالمقياس:

ظهر مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية في عام ١٩٦١ من قبل كين وليفين (Cain & Levine, 1963) وذلك بهدف قياس وتشخيص الكفاية الاجتماعية للأطفال غير العاديين في الفئات العمرية من ٥ – ١٤ سنة، حيث يعتبر هذا المقياس من مقاييس السلوك التكيفي الاجتماعي المعروفة في مجال قياس، وتشخيص البعد الاجتماعي للإعاقة العقلية كما يفيد في التعرف إلى مستوى الأداء الحالي للأطفال غير العاديين، وإعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية الخاصة بهم وتقييم فاعلية تلك الخطط والبرامج التعليمية.

وصف الصورة الأصلية من المقياس:

يتألف مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية من ٤٤ فقرة تغطي أربعة مقاييس فرعية ، هي:

* مقياس المساعدة الذاتية (Self-Help Scale) وعدد فقراته ١٤ فقرة.
* مقياس المبادرة (Initiative Scale) وعدد فقراته ١٠ فقرات.
* مقياس المهارات الاجتماعية (Social Skills Scale) وعدد فقراته ١٠ فقرات.
* مقياس الاتصال (Communication Scale) وعدد فقراته ١٠ فقرات.

وقد رتبت فقرات كل مقياس فرعي بطريقة متدرجة في الصعوبة، حيث تصف عبارات كل فقرة الأداء المتوقع مع الأطفال العاديين وغير العاديين، حيث تمثل العبارة الأولى من الفقرة الأداء البسيط في حين تمثل العبارة الأخيرة الأداء الأصعب والمتوقع من الطفل العادي في قدرته العقلية، ويمثل المثال التالي ذلك:

الصورة الأردنية من مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية:

طورت الصورة الأردنية من مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية في عام ١٩٨١ في دراسة أجراها جاموس، هدفت إلى تطوير صورة أردنية من المقياس توفر فيها دلالات صدق وثبات مقبولة في البيئة الأردنية، وقد تضمنت إجراءات تطوير المقياس في صورته الأردنية الخطوات التالية:

* إعداد الصورة الأولية من المقياس، وقد تضمنت عملية الإعداد ترجمة فقرات المقياس وإجراء التعديلات المناسبة على فقراته.
* عرضت الصورة الأولية من المقياس على عدد من المحكمين وذلك لأغراض مراجعة وتنقيح المقياس في صورته الأردنية المعدلة.

* طبقت الصورة الأردنية من المقياس على عينة مؤلفة من ١٨٠ مفحوصا من الطلبة العاديين وغير العاديين تغطي خمس فئات عمرية من سن ٦ – ١٤ سنة.
* عولجت البيانات الناتجة عن عملية تطبيق المقياس على عينة الدراسة إحصائيا وذلك من أجل التوصل إلى دلالات عن صدق وثبات الصورة الأردنية من المقياس.

أولا : مقياس المساعدة الذاتية:

١) ارتداء الملابس :

(١) لا يستطيع أن يلبس نفسه أي نوع من ملابسه.
(٢) يستطيع أن يلبس أغلب ملابسه ويرفع السحاب ولكنه لا يستطيع ربط الأزرار.
(٣) يستطيع أن يلبس أغلب ملابسه ويرفع السحاب ويربط الأزرار.
(٤) يستطيع أن يلبس نفسه ولكنه لا يستطيع ربط حذائه.
(٥) يستطيع أن يلبس كل ملابسه ويربط حذائه.

٢) خلع الملابس:

(١) لا يستطيع أن يخلع أي نوع من ملابسه.
(٢) يستطيع أن يخلع أغلب ملابسه ويفتح السحاب ولكنه لا يستطيع فتح الأزرار.
(٣) يستطيع أن يخلع أغلب ملابسه ويفتح السحاب والأزرار.
(٤) يستطيع أن يخلع جميع ملابسه.

٣) العناية بالحذاء :

(١) لا يستطيع مسح الحذاء.

(٢) يستطيع مسح الحذاء ولكنه لا يستطيع تنظيفه بالفرشاة أو تلميعه.
(٣) يستطيع مسح الحذاء وينظفه بالفرشاة ولكنه لا يستطيع تلميعه.
(٤) يستطيع تنظيف الحذاء بفرشيه ويلمعه.
(٥) يغسل اليدين والوجه ولا يحتاج إلى المتابعة.

٤) غسل اليدين والوجه :

(١) لا يستطيع غسل اليدين والوجه.
(٢) يستطيع غسل اليدين والوجه جزئيا ويحتاج إلى مساعدة لإنهاء العملية.
(٣) يغسل اليدين والوجه ولكنه دائما بحاجة إلى المتابعة في كل مرة.
(٤) يغسل اليدين والوجه ولكنه أحيانا بحاجة إلى المتابعة.
(٥) يغسل اليدين والوجه ولا يحتاج إلى المتابعة.

٥) تنظيف الأسنان بالفرشاة:

(١) لا يستطيع أن ينظف أسنانه بالفرشاة.
(٢) يستطيع تنظيف أسنانه بالفرشاة ولكن بشكل غير مناسب.
(٣) ينظف أسنانه بالفرشاة ولكنه لا يستطيع وضع المعجون على الفرشاة.
(٤) يضع المعجون على الفرشاة ويغسل أسنانه بشكل مناسب.

٦) استخدام أدوات المائدة:

(١) لا يستطيع استخدام أدوات المائدة في إطعام نفسه.
(٢) يطعم نفسه بالملعقة فقط.
(٣) يطعم نفسه بالملعقة والشوكة فقط.
(٤) يستخدم الملعقة والشوكة والسكين عند الأكل.

٧) تناول الطعام :

(١) لا يهتم بنظافة نفسه أثناء تناول الطعام.
(٢) يهتم بنظافة نفسه أثناء تناول الطعام ولكن بتوجيه مباشر.
(٣) يهتم بنظافة نفسه أثناء تناول الطعام ولكنه يحتاج إلى التوجيه بالكلام.
(٤) يهتم بنظافة نفسه وبشكل مقبول أثناء تناول الطعام.
(٥) لديه القدرة على التصرف اللائق في جميع المواقف التي تستلزم النظافة أثناء تناول الطعام.

٨) تناول السوائل :

(١) لا يستطيع أن يمسك بكأس ماء من أجل أن يشرب منه.
(٢) يبلل نفسه ويسكب الماء على الأرض عندما يشرب لوحده.
(٣) يمكنه أن يشرب من كأس ماء دون أن يبلل نفسه ولكن بمساعدة أحد الأشخاص.
(٤) يمكنه أن يشرب لوحده من كأس ماء ودون أن يبلل نفسه وبسهولة.

٩) تنظيف مائدة الطعام بعد الانتهاء من الأكل :

(١) لا يستطيع نقل ما على مائدة الطعام من أشياء.
(٢) يستطيع نقل الصحون التي لا تكسر والقضبيات من على مائدة الطعام.
(٣) يستطيع نقل الصحون التي تنكسر والأواني الزجاجية من على مائدة الطعام.
(٤) يستطيع نقل كل شيء من على مائدة الطعام ويرتبه ويعده للغسيل.

١٠) تنظيف الصوائل :

(١) عندما ينظف السوائل المسكوبة فإنه يوسخ مساحة أكبر.
(٢) ينشف جزءا من المنطقة المبتلة بمساعدة شخص آخر.
(٣) ينشف المنطقة المبتلة ولكنها تحتاج لشخص آخر لتجفيفها.
(٤) ينشف المنطقة المبتلة بدون أن تحتاج لشخص آخر لتجفيفها.

١١) الكنس :

(١) لا يستطيع كنس أرض الغرفة.
(٢) يكنس الغرفة في الأماكن التي تخلو من الأثاث ولكنه لا يستطيع جمع الأوساخ في السلة المخصصة لها.
(٣) يكنس الغرفة في الأماكن التي تخلو من الأثاث ويضع الأوساخ في السلة المخصصة لها.
(٤) يكنس تحت الأثاث مثل الطاولات والكراسي ويضع الأوساخ في السلة المخصصة لها.

١٢) طي الأشياء :

(١) لا يستطيع طي أي شيء.
(٢) يستطيع طي فوط الحمام وغطاءات الوسائد بمساعدة.
(٣) يستطيع طي فوط الحمامات وغطاءات الوسائد دون مساعدة.
(٤) يستطيع طي فوط الحمام وغطاءات الوسائد دون مساعدة ولكنه يحتاج إلى مساعدة في طي الحرامات وغطاءات الأسرة.
(٥) يستطيع طي الحرامات وغطاءات الأسرة دون مساعدة.

ثانيا : مقياس المبادرة:

١) المبادرة في ارتداء الملابس :

(١) لا يبادر بارتداء ملابسه.
(٢) يبادر بارتداء ملابسه أحيانا.
(٣) يبادر بارتداء ملابسه غالبا.
(٤) يبادر بارتداء ملابسه دائما تقريبا.

٢) المحافظة على نظافة الأنف :

(١) لا يحافظ على نظافة أنفه.
(٢) ينظف أنفه بشكل مناسب أحيانا.
(٣) ينظف أنفه بشكل مناسب أحيانا.
(٤) ينظف أنفه بشكل مناسب دائما تقريبا.

٣) استخدام دورة المياه :

(١) لا يستطيع تنظيف نفسه.
(٢) ينظف نفسه أحيانا.
(٣) ينظف نفسه غالبا.
(٤) ينظف نفسه دائما تقريبا.

٤) تنظيف الأوساخ :

(١) لا يبادر بتنظيف ما قام بتوسيخه.
(٢) يبادر بتنظيف ما قام بتوسيخه أحيانا.
(٣) يبادر بتنظيف ما قام بتوسيخه غالبا.
(٤) يبادر بتنظيف ما قام بتوسيخه دائما تقريبا.

٥) الأخبار عن الحوادث :

(١) لا يخبر عن الحوادث مثل الكسر وانسكاب السوائل.
(٢) يخبر عن حوادث الكسر وانسكاب السوائل أحيانا.
(٣) يخبر عن حوادث الكسر وانسكاب السوائل غالبا.
(٤) يخبر عن حوادث الكسر وانسكاب السوائل دائما تقريبا.

٦) إتمام الأعمال الموكلة إليه :

(١) لا يقوم بالأعمال الموكلة إليه دون تذكيره بها.
(٢) يقوم بالأعمال الموكلة إليه دون تذكيره بها أحيانا.
(٣) يقوم بالأعمال الموكلة إليه دون تذكيره بها غالبا.
(٤) يقوم بالأعمال الموكلة إليه دون تذكيره بها دائما تقريبا.

٧) ترتيب الألعاب :

(١) يضع الألعاب في أماكنها عندما يطلب منه ذلك.
(٢) يضع الألعاب في أماكنها دون أن يطلب منه ذلك أحيانا.
(٣) يضع الألعاب في أماكنها دون أن يطلب منه ذلك غالبا.
(٤) يضع الألعاب في أماكنها دون أن يطلب منه ذلك دائما تقريبا.

٨) المبادرة في اللعب :

(١) لا يبحث عن أطفال آخرين ليلعب معهم.
(٢) يبحث عن أطفال آخرين ليلعب معهم أحيانا.
(٣) يبحث عن أطفال آخرين ليلعب معهم غالبا.
(٤) يبحث عن أطفال آخرين ليلعب معهم دائما تقريبا.

٩) تقديم المساعدة :

(١) لا يقدم المساعدة للآخرين.

(٢) يقدم المساعدة للآخرين أحيانا.
(٣) يقدم المساعدة للآخرين غالبا.
(٤) يقدم المساعدة للآخرين دائما تقريبا.

١٠) تعليق الملابس :

(١) لا يعلق ملابسه دون أن يطلب منه ذلك.
(٢) يعلق ملابسه دون أن يطلب منه ذلك أحيانا.
(٣) يعلق ملابسه دون أن يطلب منه ذلك غالبا.
(٤) يعلق ملابسه دون أن يطلب منه ذلك دائما تقريبا.

١١) المحافظة على ممتلكاته :

(١) لا يحافظ على ممتلكاته الخاصة.
(٢) يحاول أن يحافظ على ممتلكاته الخاصة أحيانا.
(٣) يحاول أني حافظ على ممتلكاته الخاصة غالبا.
(٤) يحاول أني حافظ على ممتلكاته الخاصة دائما تقريبا.

١٢) الثقة (درجة الاعتماد عليه أو الوثوق به) :

(١) لا يمكن الاعتماد عليه حتى في مهمة محددة.
(٢) يمكن الاعتماد عليه للقيام بمهمة محددة.
(٣) يبادر للقيام بأعمال غير محددة له أحيانا.
(٤) يبادر للقيام بأعمال غير محددة له غالبا.
(٥) يبادر للقيام بأعمال غير محددة له دائما تقريبا.

ثالثا : مقياس المهارات الاجتماعية:

١) إعداد مائدة الطعام :

(١) لا يقوم بوضع الأواني والصحون والفناجين ... الخ على مائدة الطعام.
(٢) يقوم بوضع الأواني والصحون والفناجين بسهولة.
(٣) يوزع الأواني والصحون والفناجين ولكن ليس بالضرورة في الأماكن التي تعلمها.
(٤) يوزع الأواني والصحون والفناجين والملاعق والشوك في الأماكن التي تعلمها.
(٥) يوزع كل أدوات الطعام والمحارم والملح والفلفل والسكر في الأماكن التي تعلمها.

تعليمات تطبيق وتصحيح المقياس في صورته الأردنية:

١) يطلب من الفاحص أن يكون على دراية كاملة بكيفية جمع المعلومات عن المفحوص حيث تتطلب بعض الفقرات ملاحظة الفاحص لأداء المفحوص، في حين يتطلب بعضها الآخر جمع معلومات من الآباء أو الأمهات أو المعلمين أو المعلمات أو الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين.
٢) يطلب من الفاحص أن يقيم أداء المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس حيث يعطي المفحوص درجات تتراوح ما بين (١) إلى (٤) ؛ ويوضح المثال التالي ذلك:

فقرة رقم ٧: الاستجابة لقرع جرس الباب (مقياس الاتصال):

(١) لا يتكلم ولا يشير عندما يقرع جرس الباب بل يقف إلى جانبه.
(٢) يشير بالإيماءة فقط إلى أن شخصا على الباب.
(٣) يشير بجمل غير كاملة إلى أن شخصا ما على الباب.

٤) يشير بجمل كاملة إلى أن شخصا على الباب.

٣) يطلب من الفاحص أن يحدد الدرجة الكلية للأداء على كل مقياس فرعي، ثم تحديد الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس.

مقاييس مينسوتا لتقييم المهارات النمائية:

يقوم صالح عبد الله هارون حاليا بتقنين مقياس مينسوتا لتقييم المهارات النمائية لدى المتخلفين عقليا في البيئة السودانية Behavioral Scales of the Minnesota Developmental Programming System (MDPS) (1977)

ويتألف المقياس من ١٨ مقياسا فرعيا يقيس ١٨ مجالا من مجالات السلوك النمائي:

١) المهارات الحركية العامة (Gross Motor Skills).
٢) المهارات الحركية الدقيقة (Fine Motor Skills).
٣) مهارات تناول الطعام (Eating Skills).
٤) مهارات ارتداء الملابس (Dressing Skills).
٥) مهارات حسن المظهر (Grooming).
٦) مهارات استخدام المرحاض (Toileting).
٧) اللغة الاستقبالية (Receptive Language).
٨) اللغة التعبيرية (Expressive Language).
٩) التفاعل الاجتماعي (Social Interaction).
١٠) الاستعداد للقراءة (Reading Readiness).
١١) الكتابة (Writing Skills).
١٢) الأعداد (Numeric Skills).
١٣) الوقت (Time Skills).
١٤) النقود (Money Skills).

١٥) السلوك المنزلي (Domestic Behavior Skills).
١٦) التكيف مع المجتمع المحلي (Community Orientation Skills).
١٧) الأنشطة الترفيهية وتمضية وقت الفراغ (Recreation Skills).
١٨) السلوك المهني (Vocational Behavior Skills).

ويتم إعطاء الدرجات من خلال سلم خماسي بحيث يعطى التلميذ ٤ درجات إذا كان يؤدي المهارة بطريقة صحيحة بدون إشراف، و ٣ درجات إذا كان يؤدي المهارة بطريقة صحيحة تحت الإشراف المباشر، و ٢ درجة إذا كان يؤدي المهارة من غير أن يكون الأداء مقبولا حتى مع الإشراف، ودرجة واحدة إذا كان لا يستجيب للتدريب ويظهر عدم القدرة على التعلم بسبب إعاقة بدنية أو خلافها، ويعطى صفرا إذا كانت المهارة لا تنطبق عليه.

ويرى صالح هارون إن المقاييس الفرعية الخاصة بمهارات تناول الطعام، وارتداء الملابس، وحسن المظهر، واستخدام المرحاض، والسلوك المنزلي، والتكيف مع المجتمع المحلي يمكن أن تفيد معلم التربية الفكرية في تحديد الأداء الحالي فيما يتعلق بمهارات الحياة اليومية للتلاميذ المتخلفين عقليا.

ويوضح المثال التالي كيفية إعطاء الدرجات وفق مقياس منيسوتا:

أعط درجة من الدرجات التالية: ٤، ٣، ٢، ١، صفر إذا كان التلميذ:
٤) يؤدي المهارة بطريقة صحيحة بدون إشراف.
٣) يؤدي المهارة بطريقة صحيحة تحت الإشراف المباشر.
٢) يؤدي المهارة من غير أن يكون الأداء مقبولا حتى مع الإشراف.
١) لا يستجيب للتدريب حيث يظهر عدم القدرة على تعلم المهارة بسبب إعاقة بدنية أو خلافها.
صفر – لا تنطبق عليه هذه المهارة.

وجاءت عبارات المقاييس الفرعية الخاصة بتناول الطعام، وارتداء الملابس، وحسن المظهر، واستخدام المرحاض، والسلوك المنزلي على النحو التالي:

المهـــــــارات	الدرجـــــــات				
	٤	٣	٢	١	صفر
(١) المقياس الفرعي الخاص بمهارات تناول الطعام					
١ – يبتلع الأطعمة الناعمة التي لا تتطلب مضغا					
٢ – يشرب بكأس أو بكوب مع المساعدة					
٣ – يلتقط الطعام بالأصابع ويضعه في الفم					
٤ – يمضغ الأطعمة الصلبة					
٥ – يلتقط كأسا ويشرب منها					
٦ – يستخدم الملعقة في التقاط الطعام وتناوله					
٧ – يأكل وجبة كاملة ويتساقط منه قليلا أو لا يتساقط (ربما يستخدم فقط الأصابع والملعقة)					
٨ – يشرب من صنبور المياه					
٩ – يستخدم الشوكة لالتقاط وتناول الطعام					
١٠ – ينتظر دوره في الصف حاملا الطبق ليقدم له الطعام					
١١ – يقطع الرغيف إلى أجزاء بسكينة المائدة					
١٢ – يأكل وجبة كاملة مع تساقط بسيط أو لا تساقط مستخدما جميع الأطباق والأواني العادية					
١٣ – يأكل بتوجيه في مطعم عام دون إحداث ما يخل بآداب المائدة					
١٤ – يخدم نفسه بنفسه أثناء الأكل في المنزل					
١٥ – يقطع الطعام بالسكين والشوكة					
١٦ – يأخذ قدرا مناسبا عندما يقدم له الطعام					
١٧ – يمتثل لآداب المائدة					
١٨ – يأخذ وجبة كاملة ومناسبة عندما يقدم عليه أطعمة مختلفة					
١٩ – يطلب ويأكل في مطعم عام					
(٢) المقياس الفرعي الخاص بحسن المظهر (Grooming)					
١ – يقاوم قليلا أو لا يقاوم عند الاستحمام					
٢ – يدير الرأس ويبسط اليدين عند الاستحمام					

المهـــــــــــارات	٤	٣	٢	١	صفر
	الدرجـــــــات				
٣ – يضع اليدين تحت الماء المناسب أثناء الاستحمام					
٤ – يجفف اليدين بالفوطة					
٥ – يضع الفرشاة في الفم ويبدأ بتحريك الفرشاة					
٦ – يمسح الوجه بقطعة قماش مبلولة					
٧ – يغسل وينشف اليدين					
٨ – يجفف الأنف عندما تميل باليد أو المنديل					
٩ – يغسل وينشف الذراعين وأعلى الجسم					
١٠ – ينف الأنف بالمنديل					
١١ – يمرر المشط أو الفرشاة عدة مرات باتجاه واحد على الشعر					
١٢ – يضع المعجون على الفرشاة ويفـــرك الأسنان وينشف الفم والفرشاة					
١٣ – يجفف كل الجسم بفوطة بعد الاستحمام					
١٤ – يأخذ حماما في البانيو أو الدش					
١٥ – يغسل ، ينشف ويجفف الشعر					
١٦ – يمارس كل ما يؤدي إلى العناية بالشعر ما عـــدا القص					
١٧ – ينظف ويقلم الأظافر بمقلم الأظافر					
١٨ – يحافظ على نظافة نفسه وحسن مظهره					
(٢) المقياس الفرعـي الخـاص بـارتداء الملابـس (Dressing)					
١ – يبدي مقاومة بسيطة أو لا يقـــاوم عنــد ارتـــداء الملابس وخلعها					
٢ – يبسط ويسحب الذراعين والساقين عنـــد ارتـــداء الملابس وخلعها					
٣ – يخلع الجوارب ويفك سحاب البنطلـــون وأزرار القميص					
٤ – يخلع الصديري					
٥ – يخلع ملابسه بالكامل (ربما يحتاج مساعدة في فك الحزام)					

العبارات	الدرجات 4	3	2	1	صفر
٦ - يرتدي الملابس الداخلية					
٧ - يرتدي الجاكيت (لا يحتاج إلى زرار أو سحاب)					
٨ - يفتح سحاب الملابس					
٩ - يلبس نفسه بالكامل ما عدا قفل السحاب ، الأزرار ، الحزام					
١٠ - يرتدي ويخلع الملابس الخارجية بما فيها الجاكيت، الطاقية، العمامة، القفاز					
١١ - يرتدي الحذاء على القدم الصحيح					
١٢ - يزرر الملابس					
١٣ - يقفل سحاب الملابس والجاكيت					
١٤ - يرتدي الغطاء الخارجي دون تذكيره بالمطر أو البرد					
١٥ - يزرر الحذاء بحيث يدخل الرباط في كل ثقب					
١٦ - يربط عقدة زرار الحذاء					
١٧ - يرتدي ويخلع جميع الأربطة والأحذية					
١٨ - يغير الملابس المتسخة دون تذكيره بذلك					
١٩ - يختار الملبس وفقا لفصول السنة وأنواع الطقس والمناسبات المختلفة					
٢٠ - يختار عند الشراء الأحجام المناسبة من الملابس					
(٤) المقياس الفرعي الخاص بالسلوك المنزلي (Domestic Behavior)					
١ - يلتقط النفايات عند الطلب ويضعها في السلة					
٢ - يضع عند الطلب، الأدوات الشخصية في مكانها الصحيح					
٣ - يضع الملابس المتسخة في أماكن حفظها الصحيحة					
٤ - يطوي الملبس ويضعها في أماكن حفظها الصحيحة					
٥ - يرتب السرير					
٦ - يمسح طاولة المطبخ					

العبـــــــارات	الدرجـــــات				
	٤	٣	٢	١	صفر
٧ – ينفض الأثاث دون أن يـــترك أي غبـــار على الأسطح					
٨ – يكنس الحجرة بالمكنسة ويضع النفايات في السلة ويفرغها					
٩ – يستخدم المكنسة الكهربائية لمسح البلاط					
١٠ – يرتب الطاولة بوضـــع الأطباق، والكاسات، والشوك، والملاعق، والسكاكين عليها					
١١ – يجمع أوراق الأشجار المتساقطة بالكريك					
١٢ – يغسل ويجفف الأواني باليد					
١٣ – يمسح البلاط بالممسحة					
١٤ – يعد وجبة سندوتش فقط					
١٥ – يحافظ على حجرة النوم بما فـــي ذلـــك تغيير الغطاء الخارجي للمرتبة					
١٦ – يعبئ ويشغل الغسالة الكهربائية					
١٧ – يعمل ترميمات بسيطة					
١٨ – يعد ويقدم وجبة تحتوي على طبق ساخن واحد					
(ه) المقياس الفرعي الخاص بالتكيف مع المجتمـــع المحلي / الاتجاه نحو المجتمـــع (Community Orientation)					
١ – يتحسس طريقة من مكان آخر داخل مبنى مألوف لديه.					
٢ – يؤدي مهمات بسيطة داخل حجرة مألوفة					
٣ – يجد طريقة من مبنى إلى آخر ضمـــن المجتمع السكني من المباني المألوفة					
٤ – يذهب إلى الأماكن العامة في مجموعـــة تحت الإشراف دون أن يقوم بسلوك غير مرغوب يثير انتباه الآخرين					
٥ – يختار حجرة الاستراحة الصحيحة في مكان عـــام مألوف.					
٦ – يعبر تقاطع الشوارع متبعا قوانين السير بأمان					

العبـــــــــــارات	الدرجـــــــــات				
	٤	٣	٢	١	صفر
٧ - يتعرف على رجل البوليس، المحصـــل، وســـائق الباص					
٨ - يتعامل مع الغرباء في الأماكن العامة					
٩ - يذهب على القدمين أو الدراجة لمكان مألوف يبعد نصف ميل من المنزل					
١٠- يعرف محطة الباص والهدف منها					
١١- يتبع الإشارات الضوئية والعلامات التي ترمـــز إلى السير والوقوف					
١٢- يتصرف باعتدال في مكان عـــام فـــي صحبـــة شخص من الجنس الآخر بدون أن يلفت النظـــر إليه					
١٣- لا يسير في مواجهة الشارع ذي الاتجاه الواحـــد ولا في عرض الشارع					
١٤- يستجيب بطريقة صحيحة المزاح فـــي الأمـــاكن العامة					
١٥- يترك المواقف الحرجة فـــي الأمـــاكن العامـــة ويطلب المساعدة إذا دعت الحاجة					
١٦- يتجول بحرية داخل مجتمع مألوف					
١٧- يستخدم التلفون لطلب معلومات أو المساعدة عند الحاجة					

نتائج قياس مستوى الأداء الحالي علـــى مـــهارات الحيـــاة اليومية للأطفال غير العاديين:

مقدمة:

يهدف قياس مستوى الأداء الحالي على مهارات الحياة اليومية للأطفـــال غير العاديين، باستخدام واحدة من المقاييس السابقة إلـــى تحديـــد نقـــاط القـــوة

والضعف على تلك المقاييس، ومن ثم التركيز على النقاط السلبية وإعادة صياغتها على شكل أهداف تعليمية تكتب في الخطة التربوية الفردية (IEP).

وتوضح الأمثلة التالية نماذج من تطبيق المقاييس السابقة وكيفية توظيف نتائج قياس مستوى الأداء الحالي في صياغة الأهداف التعليمية.

مثال رقم (١)

نتائج قياس مستوى الأداء الحالي على مقياس السلوك التكيفي (الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي) بعد المهارات الاستقلالية. (الروسان وآخرين ، ٢٠٠٠)

النتائج		اسم الفقرة	رقم الفقرة	البعد
		غسل اليدين والوجه: ضع إشارة ✓ أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص:	٦	المهارات الاستقلالية (النظافة)
+	✓	أ – يغسل يديه بالصابون		
–	___	ب – يغسل وجهه بالصابون		
+	✓	ج – يغسل يديه ووجهه بالماء		
–	___	د – يجفف يديه ووجهه		
	___	هـ – لا شيء مما سبق		

ويبين المثال السابق نتائج أداء المفحوص على الفقرة رقم (٦) من بعد المهارات الاستقلالية (البعد الفرعي: النظافة)، وقد كان أداء المفحوص إيجابيا على المهارات التالية :

- يغسل يديه بالصابون (+)
- يغسل يديه ووجهه بالماء (+)

في حين كان أداء المفحوص سلبيا على المهارات التالية:

- يغسل وجهه بالصابون (-)
- يجفف يديه ووجهه (-)

وعلى ذلك يمكن توظيف النتائج السابقة في صياغة أهداف تعليمية تتعلق بالمهارات السلبية المذكورة سابقاً، وهي:

- أن يغسل الطفل وجهه بالصابون، مقلداً النموذج، في محاولة واحدة ناجحة.
- أن يجفف الطفل يديه ووجهه، بمساعدة المعلم، في محاولة واحدة ناجحة.

(راجع صياغة الأهداف التعليمية في الخطة التربوية الفردية).

مثال رقم (٢)

نتائج قياس مستوى الأداء الحالي على مقياس السلوك التكيفي (الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي)، بعد المهارات الاستقلالية (الروسان وآخرين ٢٠٠٠)

البعد	رقم الفقرة	اسم الفقرة		النتائج
المهارات الاستقلالية (تناول الطعام)	١	استعمال أدوات المائدة: ضع دائرة حول القيمة الحديثة لعبارة واحدة فقط مما يلي:		
		- يستخدم أدوات المائدة (مثل الملعقة والشوكة والسكين) بشكل صحيح ودقيق	٦	-
		- يستخدم السكين في التقشير	٥	-
		- يستخدم السكين في القطع	٤	-
		- يستخدم الملعقة بشكل صحيح	(٣)	+
		- يستخدم الملعقة مع إراقة بسيطة	٢	+
		- يستخدم الملعقة مع كثير من الإراقة	١	-
		- يأكل بأصابعه أو يجب أن يطعمه أحد	صفر	

ويبين المثال السابق نتائج أداء المفحوص على الفقرة رقم (١) من بعد المهارات الاستقلالية (البعد الفرعي: تناول الطعام)، وقد كان أداء المفحوص إيجابيا على المهارات التالية:

- يستخدم الملعقة بشكل صحيح (+)
- يستخدم الملعقة مع إراقة بسيطة (+)
- يستخدم الملعقة مع كثير من الإراقة (+)

في حين أن أداء المفحوص كان سلبيا على المهارات التالية:

- يستخدم السكين في القطع (−)
- يستخدم السكين في التقشير (−)
- يستخدم أدوات المائدة (مثل الملعقة والشوكة والسكين) (−)

وعلى ذلك يمكن توظيف النتائج السابقة في صياغة أهداف تعليمية تتعلق بالمهارات السلبية فقط والمذكورة في المثال السابق، وهي:

- أن يستخدم الطفل السكين في القطع، بمساعدة المعلم، في محاولة واحدة ناجحة.
- أن يستخدم الطفل السكين في التقشير، بمساعدة المعلم، في محاولة واحدة ناجحة.
- أن يستخدم الطفل الشوكة في تناول الطعام، بمساعدة المعلم، في محاولة واحدة ناجحة.

(راجع صياغة الأهداف التعليمية في الخطة التربوية الفردية)

مثال رقم (٣)

نتائج قياس مستوى الأداء الحالي على مقياس السلوك التكيفي عقليا (بعد العناية بالذات) (الكيلاني والبطش ١٩٨١)

البعد	رقم الفقرة	اسم الفقرة	النتائج
العناية بالذات	٨	ربط الحذاء	
		(٠) لا يستطيع أن يربط حذاءه حتى وإن قدمت له مساعدة مباشرة وتوجيهات لفظية	
		(١) يستطيع ربط حذاءه فقط إذا أعطي مساعدة مباشرة وتوجيهات لفظية. ✓	+
		(٢) يستطيع ربط حذاءه ولكنه يحتاج إلى توجيه لفظي. ✓	+
		(٣) يستطيع ربط حذاءه بدون مساعدة.	–
		(٤) يستطيع ربط حذاءه بسهولة ويتقن عملية ربط الحذاء.	–

ويبين المثال السابق نتائج أداء المفحوص على الفقرة رقم (٨) من بعد مهارات العناية بالذات (ربط الحذاء)، وقد كان أداء المفحوص إيجابيا على المهارات التالية، إذا انطبقت على المفحوص العبارة رقم (٣)، وهي:

- يستطيع ربط حذائه ولكنه يحتاج إلى توجيه لفظي (+)
- يستطيع ربط حذائه فقط إذا أعطي مساعدة مباشرة وتوجيهات لفظية. (+)

في حين كان أداء المفحوص سلبيا على المهارات التالية:

- يستطيع ربط حذائه بدون مساعدة (–)
- يستطيع ربط حذائه بسهولة ويتقن عملية ربط الحذاء (–)

وعلى ذلك يمكن توظيف النتائج السابقة في صياغة أهداف تعليمية تتعلق بالعبارات السلبية فقط والمذكورة في المثال السابق، وهي:

- أن يربط الطفل حذاءه بدون مساعدة في محاولة واحدة ناجحة.
- أن يربط الطفل حذاءه معتمداً على نفسه في محاولة واحدة ذاتية

(راجع صياغة الأهداف التعليمية في الخطة التربوية الفردية)

مثال رقم (٤)

نتائج قياس مستوى الأداء الحالي على الصورة الأردنية من مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية (بعد المساعدة الذاتية) (جاموس ١٩٨٣)

البعد	رقم الفقرة	اسم الفقرة	النتائج
المساعدة الذاتية	١١	الكنس :	
		(١) لا يستطيع كنس أرض الغرفة.	
		(٢) يكنس الغرفة في الأماكن التي تخلو من الأثاث ولكنه لا يستطيع جمع الأوساخ في السلة المخصصة لها.	+
		(٣) يكنس الغرفة في الأماكن التي تخلو من الأثاث ويضع الأوساخ في السلة المخصصة لها.	--
		(٤) يكنس تحت الأثاث مثل الطاولات والكراسي ويضع الأوساخ في السلة المخصصة لها.	.

ويبين المثال السابق نتائج أداء المفحوص على الفقرة رقم (١١) من بعد المساعدة الذاتية (مهارة الكنس)، وإذا انطبقت على المفحوص العبارة رقم (٢) فإن ذلك يعني أن أداء المفحوص كان إيجابيا على الفقرات التالية:

- يكنس الغرفة في الأماكن التي تخلو من الأثاث ولكنه لا يستطيع جمع الأوساخ في السلة المخصصة لها. ([illegible])

في حين كان أداء المفحوص سلبيا على المهارات التالية:

- يكنس الغرفة في الأماكن التي تخلو من الأثاث ويضع الأوساخ في السلة المخصصة لها. (-)
- يكنس تحت الأثاث مثل الطاولات والكراسي ويضع الأوساخ في السلة المخصصة لها. (-)

ويمكن توظيف النتائج السابقة في صياغة أهداف تعليمية تتعلق بالمهارات السلبية فقط، وعلى النحو التالي:

- أن يكنس الطفل الغرفة وفي الأماكن التي تخلو من الأثاث وبدون مساعدة في محاولة واحدة ناجحة.
- أن يضع الطفل الأوساخ في السلة المخصصة لها، بدون مساعدة، في محاولة واحدة ناجحة.
- أن يكنس الطفل تحت الأثاث مثل الطاولات، وبدون مساعدة وفي محاولة واحدة ناجحة.


تليجرام
هنا
سور الأزبكية

الفصل الثالث

نماذج بناء منهاج مهارات الحياة اليومية للأطفال غير العاديين


تليجرام
غواص في بحر الكتب

الفصل الثالث

نماذج بناء منهاج مهارات الحياة اليومية للأطفال غير العاديين

مقدمة* :

يعتبر موضوع منهاج وأساليب تدريس غير العاديين من الموضوعات الهامة في مجال تربية وتعليم الأطفال غير العاديين ويتضمن هذا الموضوع الإجابة على السؤالين الرئيسيين التاليين:

ما الذي ندرسه للأطفال غير العاديين؟

كيف ندرس الأطفال غير العاديين؟

ويلخص السؤال الأول محتوى منهاج الأطفال غير العاديين، بالتحديد ما هي الموضوعات التي ندرسها للأطفال غير العاديين (What to Teach)؛ فهل ندرسهم مواد أكاديمية كما هو الحال في صفوف المرحلة الابتدائية الطلبة العاديين أم ندرسهم مهارات ذات علاقة مباشرة بحياتهم اليومية وعلى ذلك يطرح السؤال الأول مضمون أو محتوى منهاج غير العاديين أو ما يسمى (Curriculum Content)؛ أما السؤال الثاني فيلخص أساليب تدريس الأطفال غير العاديين، وبالتحديد كيف ندرسهم، وما هي أساليب التدريس المناسبة لهم؟ وما

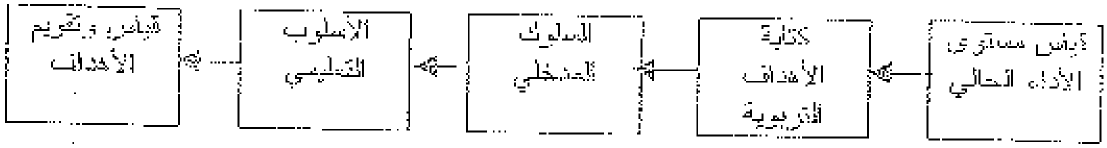
---

* ظهرت أجزاء من هذا الفصل في كتاب : مقدمة في الإعاقة العقلية للدكتور فاروق الروسان ١٩٩٩ (راجع قائمة المراجع).

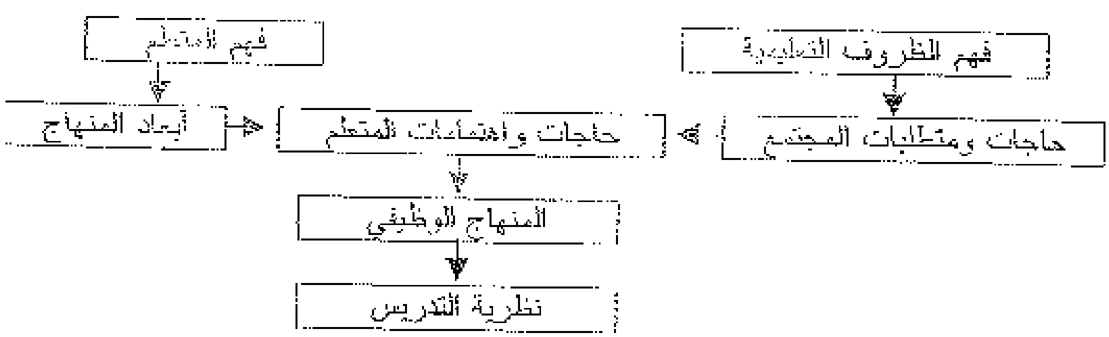
هي أنجحها وأكثرها فعالية وبشكل أدق؛ (How to Teach The Mentally Retarded Students)، وعلى ذلك فسوف يتناول هذا الفصل بالتحديد الإجابة عن السؤالين السابقين بنوع من الإيجاز.

استراتيجيات بناء مناهج الأطفال غير العاديين:

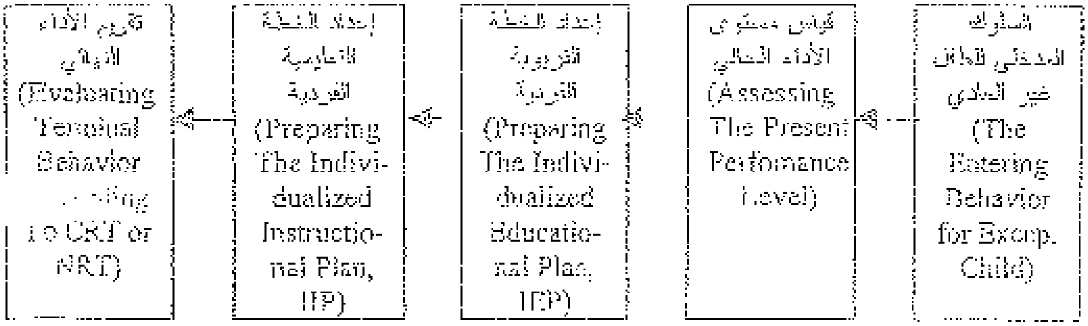
تتطلب عملية بناء وتدريس مناهج غير العاديين عددا من الاستراتيجيات يستحسن مراعاتها من قبل المعنيين ببناء مناهج للأطفال غير العاديين، وعلى ذلك يذكر جلاسر (Glasser, 1965) وتيلور (Taylor, 1969) وويهمان (Wehman, 1981) نماذج مختلفة لعملية بناء مناهج الأطفال غير العاديين. ويقترح جلاسر النموذج التالي:



أما تيلور (Taylor, 1969) فيقترح النموذج التالي:



أما ويهمان (Wehman, 1981) فيقترح النموذج التالي:



وقد يعتبر النموذج الذي قدمه ويهمان (Wehman, 1981) من النماذج المقبولة والمعتمدة في مجالات التربية الخاصة. وتوضح الصفحات التالية وصفاً لخطوات ذلك النموذج.

أولاً: السلوك المدخلي للطفل غير العادي

(Entering Behavior of the Mentally Retarded Child)

إن معرفة خصائص غير العاديين التعليمية تشكل السلوك المدخلي لبناء منهاج غير العاديين ومن ثم إعداد طريقة التدريس المناسبة على ضوء الخطة التربوية الفردية، وقد يكون تعريف الإعاقة العقلية هو أول لبنة في السلوك المدخلي للأطفال غير العاديين.

يعرف جروسمان (Grossman, 1973) الإعاقة العقلية على أنها مستوى من الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن المتوسط (متوسط الذكاء) بانحرافين معياريين ويصاحب ذلك خلل في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل العمر النمائية من الميلاد وحتى سن ١٨، ويركز التعريف الحديث (١٩٩٣) للإعاقة العقلية على أنها تمثل تدني في القدرة العقلية (٧٠ ± ٥) يصاحبها قصور في واحد أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي.

وقد يكون من المناسب الإشارة إلى أن الفرق بين قدرة الأطفال العاديين والأطفال غير العاديين على التعلم تكمن في اعتبار الأطفال غير العاديين غير قادرين أو متمكنين من التعلم، مقارنة مع الأطفال العاديين، وأنهم غير قادرين

٧) استدعاء المعلومات عند الضرورة (Recalling)

ويشير سبتز (Spitz, 1966) إلى أن أي خلل في هذه الخطوات يؤدي إلى خلل في هذا النظام ككل كما يشير سبتز (Spitz, 1966) إلى أن الطفل المعسور يعاني من الخطوة رقم ٣، أي خطوة استقبال المعلومات، لذا فقد يكون من المناسب أن يهتم معلمو الأطفال غير العاديين بضرورة تنظيم المعلومات المقدمة للأطفال غير العاديين بطريقة تمكنهم من استقبالها ما أمكن.

ويقترح سبتز (Spitz, 1977) أشكالا من تنظيم المعلومات كتجميع الأشياء المتشابهة ثم تقديمها للأطفال غير العاديين فمن الأنسب تقديم الفقرة المتعلقة بتذكر الأرقام ٨٣٥٩ على النحو التالي ٥٩ ، ٨٣، ويذكر سبتز أن هذه الطريقة قد تصلح لفئة بسيطي ومتوسطي الإعاقة العقلية أكثر من فئة الشديد الإعاقة العقلية ويمكن تصنيف الأشياء وتقديمها على شكل مجموعات متشابهة أو متجانسة بواسطة الطرق الآتية:

١) التشابه في الشكل الخارجي أو اللون.
٢) التشابه في الوظيفة بين المثيرات.
٣) التشابه في المفاهيم بين المثيرات.

ويشير بلوتت (Blouat, 1968) إلى صعوبة تكوين واستعمال المفهوم لدى غير العاديين، كما يذكر سبتز (Spitz, 1977) الخصائص التالية للأطفال غير العاديين والمتعلقة بظاهرة تشكيل الأشياء في مجموعات:

١) يميل الأطفال غير العاديين إلى تجميع الأشياء وتذكرها بطريقة أقل من الأطفال العاديين، الذين يماثلونهم في العمر الزمني.
٢) يميل الأطفال غير العاديين إلى وضع أشياء لا علاقة لها بالمجموعة التي ينتمي إليها ذلك الشيء، مقارنة مع الأطفال العاديين الذين يماثلونهم في العمر الزمني، ومن المناسب القول قبل اختتام الحديث عن ظاهرة الانتباه لدى غير العاديين إلى أن انتباههم قابل للتشتت بسهولة وأن قدرتهم على الانتباه هي أقل من قدرة الأطفال العاديين، كما أن طول

فترة انتباههم أقصر من طول فترة انتباه نظرائهم من الأطفال العاديين الذين يماثلونهم في العمر الزمني، وتجدر الإشارة إلى صعوبة تعميم ظاهرة الانتباه خصائصها هذه مع كل الأطفال غير العاديين.

ويشير ماكميلان (MacMillan, 1985) إلى أن نقص قدرة الطفل المعوق عقليا على الانتباه سبب في كثير من المشكلات التعليمية لديه.

انتقال أثر التعلم (Transfer of Learning):

من الخصائص المميزة لسلوك الطفل المعوق عقليا صعوبة نقل ما تعلمه من موقف إلى آخر. مقارنة مع الطفل العادي، الذي يماثله في العمر الزمني، إذ ليس من السهل على الطفل المعوق عقليا أن يتعرف على الدليل لحل مشكلة ما متعلمة مسبقا ونقل ذلك إلى الموقف الجديد وعلى ذلك فإن فشل المعوق عقليا في نقل تعلمه من موقف إلى آخر يعزى إلى صعوبة التعرف على الدلائل المناسبة، وقد أشار إلى ذلك كوفمان (Kauffman, 1994) عندما قارن بين قدرة الأطفال الذين يذهبون إلى مراكز التربية الخاصة النهارية والأطفال الذين يقيمون في مراكز الإقامة الكاملة، من حيث قدرتهم على التعرف إلى الدلائل المناسبة، ويذكر ماكميلان (MacMillan, 1985) إلى أن قدرة الطفل المعوق عقليا على نقل التعلم تعتمد على درجة الإعاقة وعلى طبيعة المهمة التعليمية ونوع الانتقال السلبي أو الإيجابي.

التذكر (Memory):

من أكثر المشكلات التعليمية حدة لدى الأطفال غير العاديين، مشكلة التذكر سواء كان ذلك متعلقا بالأسماء أو الأشكال أو الأحداث وخاصة تلك التي تحدث قبل فترة قصيرة أو ما يسمى بالتذكر قصير المدى Short Term Memory STM إذ يلاحظ أن قدرة الطفل المعوق عقليا على التذكر هي أقل من قدرة الطفل العادي الذي يناظره في العمر الزمني ، وقد أشار إلى ذلك بروكزكي (Brokouski, 1974) روبنسون (Robinson, 1974) وبراون (Brown, 1974) ، ويعود السبب في ذلك إلى ضعف قدرة الطفل المعوق عقليا على

استعمال وسائل للتذكر أو دلائل أو استراتيجيات في عملية التذكر كما يقوم بذلك الطفل العادي.

تشير نتائج البحوث في هذا الميدان إلى ما يلي:

١) ترتبط درجة التذكر بدرجة الإعاقة العقلية، وهذا يعني أنه كلما زادت درجة الإعاقة كلما قلت درجة القدرة على التذكر والعكس صحيح.
٢) ترتبط درجة التذكر بالطريقة التي تتم بها عملية التعلم.

وتبدو أهمية التذكر بشكل عام لدى كل من الطفل العادي والطفل المعوق عقليا في نقل التعلم والخبرة من موقف إلى آخر، وخاصة إذا تذكرنا أن هناك ثلاثة مراحل في عملية تعلم وتذكر المعلومات وهي:

١) استقبال المثيرات (المعلومات) (Input)
٢) خزن المعلومات (Storage).
٣) استدعاء المعلومات (Retrieval)

ويميز إتكسون وشيفرن (Atkinson & Shifrain, 1968) بين نوعين من التذكر هما:

١) التذكر القصير المدى Short Term Memory (STM)
٢) التذكر الطويل المدى Long Term Memory (LTM)

إن نقل المعلومات من التذكر القصير المدى إلى التذكر طويل المدى يعتمد على عوامل منها:

١) الوقت الذي تصل فيه المعلومات إلى مرحلة التذكر قصير المدى والمقصود بذلك الفترة الزمنية الواقعة بين استقبال المعلومات وتذكرها.
٢) مدى مناسبة المعلومات المنقولة من مرحلة التذكر قصير المدى إلى مرحلة التذكر طويل المدى للطفل المعوق عقليا.

الخصائص اللغوية (Language Characteristics):

تعتبر الخصائص اللغوية والمشكلات المرتبطة بها مظهراً مميزاً للإعاقة العقلية وعلى ذلك فليس من المستغرب أن نجد أن مستوى الأداء اللغوي للأطفال غير العاديين هو أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للأطفال العاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني.

ويذكر سبارلدين (Spardin, 1963) أن مستوى الأداء اللغوي للأطفال غير العاديين الذين يقيمون في المراكز الداخلية هو أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للأطفال الذين يذهبون إلى مراكز التربية الخاصة النهارية وقد يصل هذا الفرق إلى نسبة تتراوح بين ٨ إلى ٢٦%.

ويمكن ذكر المظاهر التالية المميزة للأداء اللغوي لدى الأطفال غير العاديين وهي:

١) تتمثل معظم مشكلات اللغة للأطفال غير العاديين في مشكلات الكلام وصعوبة تشكيل الأصوات (Formulation of Sounds)، أو في الأخطاء النطقية (Articulation Errors)، أو في مظاهر السرعة الزائدة في الكلام (Speech is Pushed)، أو ظهور وقفات أثناء الكلام (Blocking)، أو الأصوات غير المسموعة.
٢) قلة المحصول اللغوي لدى الأطفال غير العاديين مقارنة مع نظرائهم من الأطفال العاديين عمريا.
٣) ترتبط درجة الإعاقة بنوع المشكلات اللغوية ودرجة حدتها.

ويشير جوردون (Jordon, 1976) إلى أن ظاهرة تأخر النمو اللغوي عند فئات الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة يقابلها ظاهرة غياب اللغة لدى الأطفال شديدي الإعاقة ومن الصعب تعميم الخصائص اللغوية السابقة على كل الأطفال غير العاديين لأن كل حالة تمثل خصائص معينة.

ثانيا: قياس مستوى الأداء الحالي للطفل المعوق عقليا

يتمثل الفرق بين بناء مناهج الأطفال العاديين وبناء مناهج الأطفال غير العاديين في أن مناهج الأطفال العاديين توضع سلفا من قبل اللجان المشكلة لذلك الغرض، لكي تناسب تلك المناهج مرحلة دراسية معينة أو مستوى عمري. أما مناهج غير العاديين فلا توضع سلفا، وإنما توجد مناهج عامـــة للمعوقيـن، تشكل الخطوط العريضة للمحتوى التعليمي ثم يوضع المنهاج الفـــردي للطفـل المعوق عقليا بناء على قياس مستوى الأداء الحالي للطفل المعوق عقليـا علـى ضوء الأهداف التربوية التي يتضمنها المنهاج.

إن ذلك يعني أن منهاج الطفل المعوق عقليا لا يوضع سلفا، وإنما يوضع بعد مرحلة التعرف على الأداء الحالي للطفل المعوق عقليا، وتـــهدف مرحلـة القياس لقدرات الطفل الحالية على أي بعد من أبعاد المنهاج إلى التعرف علـــى النقاط السلبية والإيجابية أو نقاط القوة والضعف في قدرات الطفل الحالية علـى أحد أبعاد المنهاج، ومن ثم تجمع كل تلك النقاط السلبية، وتصاغ من جديد علـى شكل أهداف تربوية لكل طفل معوق على حدة، لتشكل هذه الأهداف فيمـا بعـد نواة الخطة التربوية الفردية(IEP) على أن يراعى في صياغة الخطة التربويـة الفردية بعدان هما:

أ) البعد الفردي:

يقصد بالبعد الفردي في بناء مناهج غير العاديين، إن لكل طفـل من الأطفال غير العاديين منهاجه الخاص به، الذي يضم أبعاد المنـــهاج المختلفة، وذلك من خلال التعرف على مستوى الأداء الحـــالي للطفـل المعوق عقليا، على كل بعد من الأبعاد التـــي يكونـــها المنـــهاج العـام للأطفال غير العاديين.

ب) البعد الاجتماعي:

يقصد بالبعد الاجتماعي في بناء مناهج غير العاديين، أن تغطي مناهج غير العاديين المتطلبات الاجتماعية المتوقعة منهم ... (1973) إن المعوق عقلياً لا يعيش في فراغ ولا بعزلة عن أسرته ومجتمعه، وإنما هو مطالب بالسلوك الاجتماعي المناسب سواء كان ذلك في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، لذا فإنه من الضروري لمناهج المعوقين أن تغطي هذه المتطلبات من أجل مساعدة الطفل المعوق عقلياً على التكيف الاجتماعي الناجح مع من حوله.

وقد تمت الإشارة في الفصل الثاني من هذا الكتاب إلى أساليب قياس وتشخيص مهارات الحياة اليومية باستخدام المقاييس ذات العلاقة مثل:

* مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الصورة الأردنية (الروسان وآخرين ٢٠٠٠) البعد الأول : المهارات الاستقلالية.
* مقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقلياً (الكيلاني والبطش ١٩٨١) البعد الثاني: مهارات العناية بالذات.
* مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية (جاموس ، ١٩٨٣) البعد الأول: (مقياس المساعدة الذاتية).
* مقياس منيسوتا لتقييم المهارات النمائية (١٩٧٧).

ويعطي تطبيق أحد هذه المقاييس على الطفل المعوق عقلياً صورة عن أداء المفحوص إلى المهارات المتضمنة في تلك المقاييس والمتعلقة بمهارات الحياة اليومية (راجع الفصل الثاني) ويعبر عن ذلك الأداء بالصفحة التي تعبر عن أداء المفحوص على الفقرات الإيجابية أو السلبية، حيث تصاغ العبارات السلبية على شكل أهداف تعليمية توضع في الخطة التربوية الفردية (راجع الخطة التربوية الفردية) ويمثل الشكل التالي مثالاً عن نتائج أداء المفحوص على فقرات المقياس.

اسم الطفل :		تاريخ تطبيق الاختبار :	
اسم المقياس :		الفاحص :	
رقم الفقرة	اسم الفقرة	الدرجة + أو −	ملاحظات الفاحص

ويمكن الرجوع إلى الفصل الثاني من هذا الكتاب للتعرف على بعض الأمثلة المطروحة والتي تبين نتائج قياس مستوى الأداء الحالي على المقاييس ذات العلاقة بمهارات الحياة اليومية، وكيفية صياغة النقاط السلبية على شكل أهداف تعليمية تكتب في الخطة التربوية الفردية.

ثالثا: إعداد الخطة التربوية الفردية

Individualized Educational Plan (IEP)

مقدمة:

تشكل الخطة التربوية الفردية (IEP) حجر الزاوية في بناء منهاج المعوقين وتدريس إذ تعبر هذه الخطة من المنهاج الفردي لكل طفل معوق وتعد هذه الخطة بعد الحصول على نتائج تقويم الأداء الحالي للطفل المعوق على أبعاد المنهاج المختلفة.

تعريف الخطة التربوية الفردية

يقصد بالخطة التربوية الفردية تلك الخطة إلى تصميم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية، بحيث تشمل كل هذه الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة.

مكونات الخطة التربوية الفردية

تشمل الخطة التربوية الفردية عددا من الجوانب تتمثل فيما يلي :

أولا : المعلومات العامة وتشمل اسم الطفل وتاريخ الميلاد ومستوى درجة الإعاقة والجنس والسنة الدراسية وتاريخ الالتحاق بالمركز.

ثانيا: التقييم الأولي

ويشمل هذا الجانب تاريخ التقييم الأولي وأعضاء لجنة التقييم ووظائفهم.

ثالثا: نتائج تقارير أعضاء لجنة التقييم الأولي، وتشمل:

أ) القدرات العقلية.

ب) السلوك التكيفي الاجتماعي.
ج) المهارات اللغوية.
د) المهارات الأكاديمية.
هـ) المهارات الحسية والحركية.
و) أية مهارات أخرى.

رابعا: الأهداف التعليمية الفردية:

ويشترط في صياغة الأهداف التعليمية الفردية أن تكتب بعبارات سلوكية محددة يمكن قياسها ضمن شروط ومواصفات يحدث من خلالها السلوك النهائي وفق معايير محددة هي نسبة النجاح أو الفترة الزمنية أو عدد المحاولات.

خامسا: ملاحظات عامة متعلقة بتعديل الخطة:

ويشمل هذا الجانب أية ملاحظات بناء على توقعات وملاحظات المعلمة تتمثل في تبسيط الأهداف التعليمية أو حذفها أو تعديل المعايير المتعلقة بهذه الأهداف.

أعضاء لجنة الخطة التربوية الفردية:

تتكون لجنة الخطة الفردية من مديرة / مدير مركز التربية الخاصة ومدرسة الطفل المعوق وولي أمر الطفل المعوق وممثل عن مديرية التربية الخاصة والأخصائي النفسي في المركز وأي أشخاص آخرين لهم علاقة بوضع الخطة التربوية الفردية.

وتظهر مهمة هذه اللجنة في مسؤولية متابعة ما جاء في الخطة التربوية الفردية وتحقيقها وإعدادها مع بداية كل شهر أو فصل دراسي (Arena, 1978).

• استمارة الخطة التربوية الفردية : يظهر الشكل التالي نموذج الخطة التربوية الفردية :

الجامعة الأردنية — The University of Jordan — Dept. of Counseling & Special Ed. — قسم الإرشاد والتربية الخاصة

كلية العلوم التربوية — Faculty of Educational sciences — Prepared by : Dr. Farouq F. Alrousan — إعداد الدكتور : فاروق الروسان

Individualized Educational Program (I.E.P.) نموذج الخطة التربوية الفردية

معلومات عامة :

١- اسم الطالب : Name:	٤- الجنس : Sex:
٢- تاريخ الميلاد : Date of Birth :	٥- السنة الدراسية : Scholastic Year:
٣- حالة/ درجة الطفل غير العادي : Degree/ Type of Excep. Child	٦- تاريخ الالتحاق بالمركز / المدرسة : Attendance Date:

التقييم الأولي (Initial Evaluation/ Screening) تاريخ التقييم الأولي : Date of Initial Evaluation Screening

أعضاء لجنة التقييم The Evaluation Committee Members

الاسم : Name :	الوظيفة : Occupation :
الاسم : Name :	الوظيفة : Occupation :
الاسم : Name :	الوظيفة : Occupation :
الاسم : Name :	الوظيفة : Occupation :

نتائج تقارير أعضاء اللجنة : تقرير اللجنة عن القدرات العقلية (I.Q) باستخدام مقياس : Assessment of I.Q Level and Results By Using

ستانفورد بينيه : نسبة ذكاء الطالب هي : بتاريخ :

وكسلر : نسبة ذكاء الطالب الكلية : الأدائية : اللفظية :

نتائج تقرير اللجنة عن المهارات التكيفية الاجتماعية باستخدام مقياس : Assessment of Adaptive Behavioral Skills and Results By Using:

أرقام الفقرات الإيجابية :

أرقام الفقرات السلبية :

نتائج تقرير اللجنة عن المهارات التكيفية الاجتماعية باستخدام مقياس : Assessment of Language Skills and Results By Using:

أرقام الفقرات الإيجابية :

أرقام الفقرات السلبية :

تقرير اللجنة عن المهارات الأكاديمية باستخدام مقياس : Assessment of Academic Skills and Results By Using:

مهارات القراءة : الفقرات الإيجابية :

مهارات الكتابة :	الفقرات السابقة :	
	الفقرات الإيجابية :	
	الفقرات السلبية :	
مهارات البدنية :	الفقرات الإيجابية :	
	الفقرات السلبية :	

تقرير اللجنة عن القدرات الحسية الحركية باستخدام مقياس : Assessment of Sensory - Motor Skills and Results By Using:

الفقرات الإيجابية :

الفقرات السلبية :

رقم Num.	الأهداف التعليمية (Individualized Instructions Objectives)	ملاحظات عامة General Observations
١		
٢		
٣		Signature التوقيع
		School Principle توقيع مدير المدرسة
٤		Teacher توقيع مدرس/ مدرسة الطفل غير العادي
		Parents توقيع ولي الأمر / توقيع ممثل التربية الخاصة Special Education Representative
		Date : التاريخ:

ملاحظة : يجب صياغة الأهداف التعليمية بعبارات سلوكية محددة يمكن قياسها وضمن شروط ومواصفات يحدث من خلالها السلوك النهائي ووفق معايير محددة .

Instructional Objectives Should Be Formed In Measurable Way Within Special Condition and Accordions to Special Norms

وقد أثبتت الخطة التربوية الفردية فاعليتها في بناء المنهاج الفردي للطفل المعوق عقلياً، ومما يدل على ذلك الدراسة الأردنية التي تناولت فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة غير العاديين، تلك الدراسة التي أجرتها الخشرمي (١٩٨٨) والتي هدفت إلى اختبار فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة غير العاديين، في عينة أردنية، وقد شملت هذه الدراسة فرضيتان هما:

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى (α 0.05) في تحصيل المهارات اللغوية للطلبة المعوقين إعاقة عقلية بسيطة قبل وبعد استخدام الخطة التربوية الفردية.
٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى (α 0.05) في تحصيل المهارات اللغوية للطلبة المعوقين إعاقة متوسطة قبل وبعد استخدام الخطة التربوية الفردية.

وقد تكون مجتمع الدراسة من الطلبة غير العاديين في مركز نازك الحريري للتربية الخاصة واختيار الباحثة لهذا المركز بالذات له مبررات تم توضيحها، أما عينة الدراسة فقد تكونت من ١٦ طالبا وطالبة من غير العاديين، حيث تم اختيارهم بشكل عشوائي من ضمن فئات الإعاقة البسيطة والمتوسطة، وبلغ عدد عينة الأطفال غير العاديين إعاقة بسيطة ٧ طلاب في حين بلغ عدد عينة الأطفال المعوقين إعاقة عقلية متوسطة ٩ طلاب .

ومن أجل تحقيق هدف الدراسة فقد لجأت الباحثة إلى استخدام مقياس المهارات اللغوية للأطفال غير العاديين والمطور في البيئة الأردنية من أجل الحصول على معلومات عن مستوى الأداء الحالي للطلبة في عينة الدراسة وعلى أساسها تم إعداد الخطة التربوية الفردية لكل طالب.

وقد تم تعليم المجموعة التجريبية الأولى والثانية والمكونة من المعوقين إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة بطريقة الخطة التربوية الفردية، كما أعطيت كل مجموعة اختبارا أوليا (Pre-test) قبل إجراء الدراسة ثم أعطيت لكل مجموعة

اختبارا بعديا (Post-test) وقد عولجت البيانات الناتجة عن التطبيق بيانيا وإحصائيا وذلك باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطين مترابطين لأجل فحص الفرضيتان ولم تشر نتائج هذه الدراسة بالنسبة للفرضية الأولى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعة المعوقين إعاقة عقلية بسيطة قبل وبعد استخدام الخطة التربوية الفردية وبالتالي فإن هذه النتيجة تؤيد صحة الفرضية الأولى في حين أشارت نتائج الدراسة بالنسبة للفرضية الثانية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، فقد دلت على أن الخطة التربوية الفردية تساهم في زيادة تحصيل الطلبة المعوقين إعاقة عقلية متوسطة، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة لدى الطلبة المعوقين إعاقة عقلية بسيطة باستخدام الخطة التربوية الفردية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى درجة الإعاقة المرتبطة بهذه الفئة من غير العاديين والتي تجعل أدائهم القبلي على مقياس المهارات اللغوية أعلى من فئة المعوقين إعاقة عقلية متوسطة وبالتالي فإن التحسن الذي طرأ على أدائهم لم يكن كبيرا وذو دلالة بعد استخدام الخطة التربوية الفردية، الأمر الذي تحتاج إلى مزيد من الدراسات، ومن هنا وعلى ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة الحالية بالقيام بمزيد من الدراسات حول موضوع فاعلية الخطة التربوية الفردية مع ضبط العوامل المؤثرة في هذه الفاعلية كما أوصت بضرورة توحيد الخطط التربوية الفردية المستخدمة لدى مراكز التربية الخاصة، وإجراء تقييم سنوي لتلك الخطط.

ومن الدراسات الأردنية التي استخدمت الخطة التربوية الفردية وأسلوب الخطة التعليمية الفردية، تلك الدراسة التي أجراها البسطامي (١٩٨٨) والتي هدفت إلى تحديد مستوى أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في العمر ٦ – ٧ سنوات على مهارات القراءة العربية للصف الأول الابتدائي في عينة أردنية، ومن أجل تحقيق هذا الهدف كان لابد من تدريب وتعليم عينة من أفراد هذه الفئة على برنامج يتضمن مهارات القراءة المتضمنة في كتاب الصف الأول الابتدائي.

ومن أجل معرفة مستوى أداء أفراد الدراسة قبل وبعد تدريبهم، كان لابد من تطوير اختبار في القراءة، ولتحقيق هذا الهدف طور الباحث، مقياس مهارات القراءة لمستوى الصف الأول الابتدائي حيث مرت عملية تطويره بعدة مراحل.

تم تحليل كتاب الصف الأول في القراءة العربية وتحديد أبعاد والمهارات التي يتضمنها هذا الكتاب، ومن ثم اختيار الباحث عددا من المهارات تمثل الأبعاد الأربعة التي وصل إليها الباحث نتيجة لهذا التحليل، ثم عرضت هذه الفقرات على لجنة من المحكمين المختصين لتحديد مناسبة وتمثيلها لأبعاد المقاييس وكذلك المقياس وكذلك التحقق من إجراءات تطبيقه وتصحيحه وقد أكد هؤلاء المحكمين على مناسبة المقياس وفقراته التي أجمعوا عليها بنسبة ٩٩%.

وبعد ذلك طبق الباحث المقياس على عينة تجريبية بلغ عددها ٣٠ مفحوصا ١٥ طالبا من الصف الأول في مدارس وزارة التربية والتعليم و ١٥ طالبا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة أعماره ٦ – ٧ سنوات، ومن أجل استكمال الإجراءات المتعلقة بتوفير دلالات صدق وثبات المقياس استخدم أسلوب تحليل التباين الأحادي لمعرفة فيما إذا كان لعامل القدرة العقلية (عاديون، إعاقة بسيطة) أثر ذو دلالة في الأداء على المقياس، كما تم حساب معامل الثبات للمقياس بطريقتين الإعادة والنصفية، وذلك لكلا المجموعتين. بينت نتائج تحليل التباين الأحادي أن لمتغير الحالة العقلية أثر ذو دلالة إحصائية في الأداء على المقياس في مستوى الدلالة (٠٠٠١ر٠)، حيث يميز المقياس بين العاديين وغير العاديين، في حين تراوحت معاملات الثبات للمقياس بين ٩٠ر٣ و ٩٧ر٠ في مجموعة الطلبة العاديين وغير العاديين.

وقد وفرت هذه الإجراءات للباحث اختبارا موثوقا لاستخدامه في تحديد أداء أفراد عينة الدراسة قبل تدريبهم وبعده.

تألفت عينة الدراسة من ثمانية أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في الفئة العمرية ٦ – ٧ سنوات، تم تحديد مستوى أدائهم على مهارات القراءة

باستخدام مقياس مهارات القراءة المطور لذلك الغرض، ومن ثم إعداد الخطـة الفردية والخطط التعليمية الفردية التي تضمنت المهارات التي لم يتقنها أفـراد عينة الدراسة في الاختبار القبلي.

درب الباحث وبمساعدة معلمة متخصصة من معلمات مركز ... الحريري للتربية الخاصة الذي أجريت فيه الدراسة، أفراد عينة الدراسة علـى المهارات التي تضمنتها الخطة التربوية الفردية وذلك باستخدام طريقة التدريب الفردي، واستمر تدريبهم لمدة ثلاثة شهور تقريبا، طبق البحث في نهايتها مقياس مهارات القراءة المطور لهذا الغرض (الاختبار البعدي)، وذلك بهدف مقارنـة أداء أفراد عينة الدراسة بعد تدريبهم بأدائهم قبل التدريب ولمعرفة المستوى الذي وصلوا إليه في التدريب على مهارات القراءة العربية للصف الأول الابتدائي.

بينت النتائج تمكن جميع أفراد عينة الدراسة من إتقان مهارات البعدين الأول (مهارات التعبير اللفظي المصورة) والثاني (مهارات القـراءة اللفظيـة المصورة)، في حين تمكن ثلاثة أفراد منهم من إتقان عدد من مـهارات البعـد الثالث (القراءة المجردة)، حيث أتقن طالبا واحدا مهارات هذا البعد بشكل كامل، في حين أتقن الطالب الثاني خمس مهارات، وأتقن الطالب الثالث ثلاث مـهارات فقط، أما البعد الرابع (مهارات تشكيل الكلام) فلم يتمكن أي فـرد مـن عينـة الدراسة من إتقان وتعلم مهارات هذا البعد.

تشير نتائج هذه الدراسة – كما أكدت بعض الدراسات – قدرة الطلبـة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على تعلم مهارات القراءة المصورة بشكل جيـد، ولكنهم لا يستطيعون تعلم وإتقان مهارات القراءة المجردة ومـهارات تشـكيل الكلام، لأن ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في هذا العمر المبكر لم يصلوا إلى نمو عقلي كاف يمكنهم من تعلم هذه المهارات التي تحتاج إلـى قـدرات وخـبرات متطورة، حيث تشير خصائص غير العاديين إلى تدني قدراتهم في الاسـتيعاب والتذكر والتحلل والحفظ بشكل واضح وخاصة في هذا العمر.

تعتبر هذه النتائج صادقة بالقدر الذي وفرته المعلومات في حدود الإجراءات والطريقة المستخدمة في تدريب أفراد الدراسة وفي العدد الذي توفر للباحث ومثله عينة الدراسة، وعلى هذا فإن الباحث يوصي بما يلي:

١) القيام بمزيد من الدراسات حول موضوع تعليم غير العاديين مهارات القراءة وفي مراحل عمرية مختلفة.
٢) إجراء دراسة مسحية حول خصائص غير العاديين اللغوية في الأردن.
٣) العمل على تطوير مناهج وبرامج لغوية تغطي جوانب أساسية في تعليم غير العاديين.

وتجري حاليا في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية (جفري، ٢٠٠٠) دراسة تهدف إلى دراسة فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الاجتماعية والعلمية للطلبة غير العاديين وسوف يتم ذكر نتائج تلك الدراسة في طبعات لاحقة من هذا الكتاب.

الخطة التعليمية الفردية (Individualized Instructional Plan, IIP)

تعريفها:

تشكل الخطة التعليمية الفردية الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية فبعد إعداد الخطة التربوية تكتب الخطة التعليمية الفردية، والتي تتضمن هدفا واحدا فقط من الأهداف التربوية الواردة في الخطة التربوية الفردية من أجل تعليمها للطفل ذي الاضطرابات اللغوية.

مكوناتها:

تشمل الخطة التعليمية الفردية عددا من الجوانب تتمثل فيما يلي:

أولاً: معلومات عامة عن الطفل والهدف التعليمي المصاغ بعبارات سلوكية محددة وأساليب التعزيز ورقم الفقرة في المقياس الذي صيغ منه الهدف التعليمي وأساليب إعلام الطفل بنتائج عمله.

ثانياً: الأهداف التعليمية الفرعية:
ويشمل هذا الجانب تحليل الهدف التعليمي إلى عدد من الأهداف التعليمية الفرعية وفق أسلوب تحليل المهمات (Task Analysis).

ثالثاً: الأدوات اللازمة:
ويقصد بذلك أن يحد المعلم أو المعلمة الأدوات اللازمة لتحقيق الهدف التعليمي. وقد تكون تلك المواد محددة سلفا وقد يترك تحديدها المعلم أو المعلمة.

رابعاً: الأسلوب التعليمي وفق أساليب تعديل السلوك:

ويتضمن هذا الجانب عدداً من الخطوات هي:

أ) إعداد الطفل المهمة التعليمية وجذب انتباهه لها.

ب) تقديم المهمة التعليمية للطفل كما هي، فإذا تمكن الطفل من أداء المهمة فلا حاجة لأن يكمل المعلم تدريس المهمة أما إذا لم يتمكن الطفل من ذلك فعلى المعلم تكملة بقية الخطوات.

ومبررات تقديم المهمة كما هي عادة للطفل تتمثل في تعليم الطفل للمهمة التعليمية في الفترة الواقعة ما بين عملية القياس والتقييم الأولي وما بين فترة التعليم، كما تتمثل مبررات تقديم المهمة أيضا في التأكد من نتائج عملية التقييم الأولي، الواردة في الخطة التربوية الفردية (IEP).

ج) مساعدة الطفل في أداء المهمة مع تقديم المساعدة الإيحائية له وتعزيزه.

د) مساعدة الطفل في أداء المهمة مع تقديم المساعدة اللفظية له وتعزيزه إذا لم تنجح الخطوة رقم (ج).

هـ) مساعدة الطفل في أداء المهمة مع تقديم المساعدة الجسمية له وتعزيزه إذا لم تنجح الخطوة رقم (د).

و) مطالبة الطفل بتكرار أداء المهمة من أجل تثبيت عملية تعلم المهارة، ويخصص حالة نصف الوقت اللازمة لتعلم المهارة من أجل تثبيتها.

ز) تمثيل تقدم الطفل المعوق على المهمة التعليمية برسم بياني يمثل الخط العمودي فيه نسبة النجاح، ويمثل الخط الأفقي فيه عدد المحاولات أو الفترة الزمنية التي تم تعليم الطفل أثناءها للمهارة المطلوبة.

وقد يكون من المناسب الإشارة إلى ضرورة استعمال نظام التعزيز الرمزي وذلك بتقديم التعزيز المادي بعد أن يحصل الطفل على خمس معززات رمزية مثلاً وتتمثل المعززات الرمزية في النجوم أو القروش أو ما شابهها.

ويلاحظ من العرض السابق لمكونات الخطة التعليمية الفردية (والتي يظهرها النموذج التالي للخطة التعليمية الفردية) أنها تشكل أسلوبا تعليميا فرديا يتعلق بهدف تعليمي فردي واحد من الأهداف التربوية المذكورة في الخطة التربوية الفردية كما يلي :

١) كتابة ذلك الهدف التعليمي كما ورد في الخطة التربوية الفردية في القسم المخصص لذلك في نموذج الخطة التعليمية الفردية.

٢) تحليل الهدف التعليمي إلى عدد من الأهداف التعليمية الفرعية وتقدير نسبة النجاح بشكل تراكمي لتلك الأهداف.

٣) تحديد المواد اللازمة لتدريس الهدف التعليمي وتكتب تلك الأدوات في المكان المخصص لذلك.

٤) تحديد خطوات الأسلوب التعليمية الفردي وفق أساليب تعديل السلوك، حيث يتم تحديد تلك الخطوات لكل هدف من الأهداف التعليمية الفردية الواردة في الخطة التعليمية الفردية.

ويوضح نموذج الخطة التعليمية الفردية تلك الخطوات.

نموذج الخطة التعليمية الفردية:

يمثل الشكل التالي نموذج الخطة التعليمية الفردية.

الجامعة الأردنية كلية العلوم التربوية	The University of Jordan Faculty of Educational sciences	Dept. of Consoling & Special Ed. Prepared by : Dr. Farouq F. Elrousan	قسم الإرشاد والتربية الخاصة إعداد الدكتور : فاروق الروسان

Individualized Educational Program (I.E.P.) نموذج الخطة التربوية الفردية

معلومات عامة :

١- الاسم :
٢- الهدف التعليمي* : أن ينظف الطفل أسنانه باستخدام الفرشاة والمعجون بدون مساعدة وبنسبة نجاح ١٠٠% .
٣- أساليب التعزيز : لفظي ، رمزي

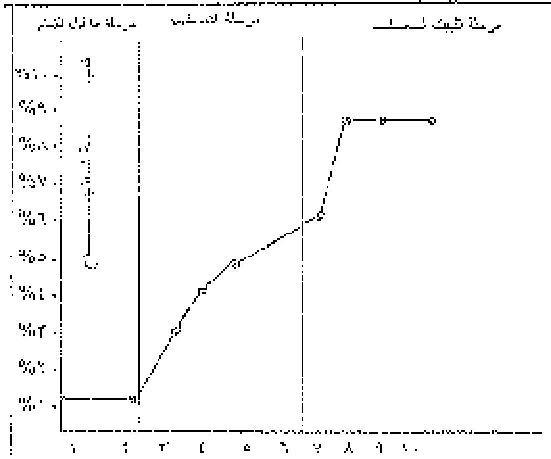
Name:

٤- التاريخ :
٥- فقرة رقم : من مقياس :
٦- زملاء الطالب نتائج العمل :

Date :
Item No:
Feedback :

رقم No	الأهداف التعليمية (Subinstructional Objectives " Task Analysis Procedure")	المواد اللازمة Materials	الأسلوب التعليمي وفق طرق تعديل السلوك Instructional Procedure Through BM Tec.
١	أن يتوجه الطفل إلى المغسلة.		١- أهيئ الطفل للمهمة التعليمية وذلك بالاستثارة إلى أجزاء الجسم المتشابهة بين المعلم والطفل .
٢	أن يفتح الطفل أنبوبة معجون الأسنان		٢- أقدم المساعدة اللازمة للطفل للتعرف على أجزاء جسمه مثل : المساعدة اللفظية ، المساعدة الإيمائية .
٣	أن يضع الطفل كمية مناسبة من معجون الأسنان		٣- أعزز أداء الطفل على كل مهمة فرعية ناجحة من مهمات الهدف التعليمي باستخدام التعزيز المادي أو اللفظي أو الاجتماعي .
٤	أن يغلق الطفل أنبوبة معجون الأسنان		٤- أكرر تقديم المهمة التعليمية للطفل حتى يتم تعلم الطفل للمهمة التعليمية .

* يرجى مراجعة تحليل الهدف التعليمي إلى عدد من الأهداف التعليمية وباستخدام أساليب تحليل المهمات في الفصل الأخير والملحق بالخطط التربوية الفردية لمزيد من التفصيلات .

٥	أن يحرك الطفل الفرشاة على أسنانه باتجاه دائري ولمدة دقيقتين		٥- أثبت تعلم الطفل للمهمة التعليمية وذلك بتكرار تعليم الطفل للمهمات التعليميـــة فـي مواقــف متشـابهة مخصصاً مدة خمس دقائق لتثبيت تعلم المهارات .
٦	أن يغسل الطفل فمه بالماء		٦- امثل أداء الطفل لتعلم المهارة برسم بياني كما هو موضح في الشكل المذكور أدناه .
٧	أن يجفف الطفل فرشاة الإنسان ويضعها في مكانها		
٨	أن يجفف الطفل فمه		
			المحاولات / الزمن / .... الخ .
ملاحظات عامة :			

خامساً : تقييم الأداء النهائي للأهداف التعليمية :

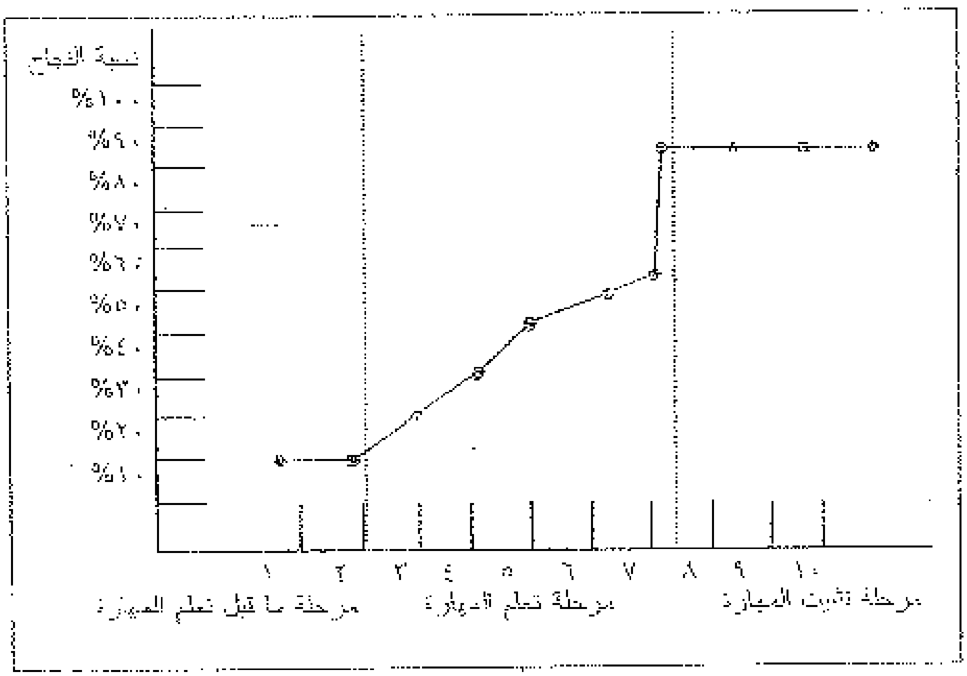
تعتبر مرحلة تقييم الأهداف التعليمية المرحلة النهائيـــة مـــن مراحـل استراتيجيات مناهج الأطفال غير العاديين وتهدف هذه المرحلة إلى :

١) الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية وفق الشـروط والمواصفات والمعايير المتضمنة في الأهداف التعليمية في الخطة التربوية الفردية.
٢) الحكم على مدى فعالية الأسلوب التعليمي المستخدم في أسلوب تدريـس الأهداف التعليمية.
٣) الحكم على مدى التقدم الذي أحرزه الطالب في أدائـه علـى الأهـداف التعليمية.
٤) التعرف على الصعوبات التي واجهت المعلم والطالب أثنــاء تدريـس الأهداف التعليمية.
٥) نقل الأهداف التعليمية التي لم يتم تحقيقها إلى الخطة الشهرية التالية.

وحتى تتم عملية تقييم الأهداف التعليمية فيشترط أن تكون تلك الأهـداف مصاغة بعبارات سلوكية محددة وضمن الشروط والمواصفات التي يحدث مـن خلالها السلوك النهائي، وأخيرا تحديد المعايير التي يحكم من خلالها على مـدى تحقق السلوك النهائي، وتعتبر طريقة التقييم على أساس من مقارنة أداء الطـالب قبل العملية التدريسية وبعدها، والمسماه طريقة القياس القبلي والبعـدي Pretest-teaching-posttest من الطرق المشهورة في تقييم الأهداف التعليمية، وفي هـذه الطريقة يحدد المعلم مستوى الأداء الحالي للطالب على مهارة ما بناء على قياس ذلك المستوى من الأداء الحالي وفق أسلوب الملاحظة أو اختبار ما، ثم يحـــدد المعلم المستوى الذي وصل إليه الطالب من الأداء علـى نفس المـهارة بعـد تدريسها، ويعتبر الفرق بين مستوى الأداء القبلي والبعدي، دليـلا علـى مـدى الفرق في الأداء بين المستويين، كما يعتبر دليلا على فعالية عمليـة التدريـس وخاصة إذا حقق الطالب مستوى من الأداء المتوقع على مهارة ما، وغالبا ما يتم التعبير عن الفرق في مستوى الأداء برسم بياني، يمثل فيه الخط القاعدي عــدد المحاولات أو الجلسات التعليمية، في حين يمثل الخط العمودي مستوى النجـاح

على مهارة ما (الزوسان ١٩٩١، ٢٠٠٠)، ويوضح المثال السابق المذكور في الخطة التعليمية الفردية ذلك، في المثال السابق تم تحديد معيار النجاح على الهدف التعليمي بنسبة نجاح ١٠٠% ثم تم رصد مستوى الأداء الحالي (مرحلة ما قبل التعلم) على الرسم البياني كما تم رصد مستوى التعلم كلما [illegible] المحاولات اللازمة لذلك من حيث تحقيقه وهو المثال السابق ١٠٠% وأخيرا بعد تم رصد مرحلة تثبيت التعليم بنسبة نجاح ١٠٠%.

تعبر المهارات التعليمية الفرعية السابقة عن تسلسل تلك المهارات في تحقيق الهدف التعليمي ويستطيع المعلم أن يعطي وزنا لكل مهارة فرعية، فإذا ما اعتبر أن مستوى النجاح النهائي هو ١٠٠% فإن وزن كل مهارة فرعية هو ٢٠% فإذا ما تدرب الطالب على إتقان تلك المهارة في عدد من المحاولات أو الأيام، فإن الشكل التالي يعبر عن مستوى تقدم الطالب في الأداء على تلك المهارة.



وقد يعمل المعلم على تبسيط الهدف التعليمي، وذلك من خلال تغيير مستوى المعيار المتوقع للأداء، فمثلا قد يصبح مستوى الأداء المتوقع أو نسبة النجاح على الهدف التعليمية ٨٠% بدلا من ١٠٠% ويلجأ المعلم إلى ذلك عندما يشعر واحد من الأسباب صعوبة إنجاز الطالب للهدف التعليمي كما خطط له في الخطة التربوية الفردية، وعلى المدرس أن يذكر الصعوبات التي واجهت الطالب أثناء تدريسه للهدف التعليمي في القائمة المخصصة لذلك في الخطة التربوية الفردية.

ويشير الروسان (١٩٩٦) إلى نوعين من المعايير هما المعايير الذاتية، والمعايير الصفية في الحكم على أداء الطفل المعوق عقليا.

وقد يكون من المناسب اعتماد المعايير الذاتية (Criterion Reference Test, CRT) لا المعايير الصفية (Norm Reference Test, NRT) في تقييم أداء الطفل غير العادي، ويقصد بالمعايير الذاتية تلك المعايير التي تستخدم لتقييم إنجاز الطفل غير العادي على أبعاد المنهاج المختلفة وفي هذه المعايير تتم مقارنة أداء الطفل غير العادي مع مقدار ما يتوقع منه حسب معيار الهدف التعليمي.

ويعني ذلك ألا تتم مقارنة أداء الطفل غير العادي مع أداء المجموعة العمرية أو العقلية التي ينتمي لها، وإنما يعني مقارنة أداء الطفل غير العادي مع مقدار ما يتوقع منه على معيار الهدف التعليمي. إن اعتماد المعايير الذاتية كطريقة لتقييم أداء الطفل المعوق عقليا على أبعاد المنهاج يقلل إلى حد كبير من فرص الفشل والإحباط التي يمر بها الطفل، ويزيد من فرص النجاح على أبعاد المنهاج المختلفة.

ويتطلب استخدام المعايير الذاتية في تقييم أداء الطفل غير العادي على أبعاد المنهاج عددا من الخطوات هي:

١) تحديد المهمات التعليمية لكل بعد من أبعاد المنهاج.
٢) تحديد المهمات التعليمية لكل من أبعاد المنهاج بعبارات سلوكية.
٣) تحديد التوقعات الممكنة من الطفل غير العادي على أبعاد المنهاج ومن ثم تقييم أداء الطفل على ضوء تلك التوقعات أو على ضوء معايير الهدف التعليمي الواردة في الخطة التربوية الفردية (IEP).
٤) تحديد نظام لتصحيح أداء الطفل غير العادي على أبعاد المنهاج.

الفصل الرابع

محتوى منهج مهارات الحياة اليومية
وأساليب تدريسها

- نشر الملابس على حبل الغسيل.
- نشر الملابس على حبل الغسيل.

(٣) شؤون الطهي : ويتضمن المهارات التالية:

- التعرف على مصطلحات الطهي العامة.
- نظافة منضدة إعداد الطهي.
- غسل الأواني باستخدام اليد فقط.
- تجفيف أواني الطهي.
- إعداد المائدة للوجبات.
- حفظ الأطعمة.
- استخدام البوتوجاز (موقد الغاز).
- إعداد الأطعمة البسيطة التي لا تتطلب خلطاً.
- إعداد الأطعمة البسيطة التي تتطلب خلطاً.
- إعداد أطعمة السلق.
- إعداد أطعمة القلي.

(ب) مجالات المهارات الشخصية والاجتماعية، الذي يتضمن على أربعة مجالات فرعية على النحو التالي:

(١) العناية بالنفس والصحة الشخصية : ويتضمن المهارات التالية:

- نظافة الأنف.
- غسل اليدين والوجه.
- الاستحمام.
- نظافة الأسنان.
- العناية بالشعر.
- تقليم ونظافة الأظافر.
- اختيار الملابس.

(٢) مهارات تحديد الهوية الشخصية : ويتضمن المهارات التالية:

- ذكر وكتابة تاريخ الميلاد.
- ذكر وكتابة العمر.
- ذكر وكتابة نوع الجنس.
- ذكر وكتابة العنوان.
- ذكر وكتابة رقم التلفون.

(٣) مهارات استخدام التلفون والبريد : ويتضمن المهارات التالية:

- الرد على المحادثة التلفونية.
- إدارة أرقام التلفونات.
- المحادثة من تلفونات الخدمة العامة.
- مكالمات الحوادث الطارئة.
- استخدام البريد.

(٤) مهارات استخدام المواصلات العامة:

ويتضمن مهارات استخدام المواصلات العامة.

وقام قسم التربيـــة بواشـــنطن (Department of Education) (١٩٨٥) بتصميم منهج لتدريب الأفراد غير العاديين لتفادي الوقوع في استغلال الآخريـن لهم. ويتضمن هذا المنهج المهارات التالية:

- التعرف على الأقارب.
- الحذر (الاحتراز) من الاقتراب من الأجانب.
- أجزاء الجسد الحساسة.
- الامتناع (الرفض) بعبارة (لا).
- معلومات عن حماية النفس.
- الانتقال والسفر بأمان.

- المواقف الاجتماعية.
- الأفراد الذين يمثلون السلطة.
- الاستغلال من خلال تبادل المنافع والهدايا وإظهار الشفقة.
- تبليغ عن محاولة الاستغلال.

وقام قسم تنمية المجتمع في مدينة لوس أنجلوس (Los Angeles Country Dept. of Community Development) بولاية كاليفورنيا (١٩٧٨) بإعداد منهاج في أنشطة مهارات الحياة اليومية للأفراد الذين يعانون من عجز نمائي في سن المراهقة. ويتضمن هذا المنهاج ٦٤٦ مهارة من مهارات الحياة الاستقلالية موزعة على ستة مجالات أساسية على النحو التالي:

(١) مجال الإدارة الشخصية: ويتضمن المهارات التالية:

- حسن المظهر.
- التنقل.
- الصحة والسلامة.
- استخدام التلفون.
- استخدام البطاقة الشخصية.

(٢) مجال إدارة المنزل : ويتضمن المهارات التالية:

- العناية بالمنزل.
- التسويق.
- التخطيط للوجبة الغذائية.
- استخدام الأدوات والأجهزة.
- إدارة النقود.
- غسل الملابس.
- صيانة الملابس.

٣) أنشطة الحياة المنزلية الأساسية (أعداد الأطعمـــة الخفيفـــة، الواجبـــات الأساسية للأعمال المنزلية، العناية بالممتلكات، استخدام الأدوات المنزلية المألوفة).

٤) إدارة المنزل:

- الأنشطة والخدمات الضرورية لإدارة المنزل.
- كيفية الحصول على مختلف الخدمات المتعلقة بالمنزل.
- الإصلاحات البسيطة لمعدات المنزل المألوفة.
- مهارات الأعمال المنزلية كتجهيز الطعـــام، الشـــراء، اختيـــار الملابس، الإصلاحات، الخدمات المنزلية، التنظيف.

٥) استخدام النقود.

٦) استخدام وسائل النقل (معرفة وسائل النقل المألوفة).

٧) استخدام خدمات المجتمع المألوفة للحياة اليومية.

٨) مهارات الشراء.

ويتضمن الكتاب الأول من سلسلة إصدارات البرامج المنظمة لمـــهارات الحياة اليومية للأطفال غير العـــاديين (Riley Berhilted) (١٩٩٢) المـــهارات التالية:

- نفض وتلميع قطع الأثاث.
- غسل الطاولات.
- غسل النوافذ.

وأما الكتاب الثاني من سلسلة إصدارات البرامج المنظمـــة ومـــهارات الحياة اليومية (١٩٩٢) فيتضمن على المهارات التالية:

- نظافة الأثاث بالمكنسة الكهربائية.
- الكنس.
- المسح.

(٣) مجال المهارات الأكاديمية: ويتضمن المهارات التالية:

- القراءة الوظيفية.
- الكتابة الوظيفية.
- الحساب الوظيفي.

(٤) مجال أنشطة وقت الفراغ: ويتضمن المهارات التالية:

- التلفاز / الراديو / الفيديو.
- الفنون والحرف اليدوية.
- الحياكة.
- البستنة.
- ألعاب خارج المنزل.
- رعاية الحيوانات الأليفة.
- السينما.
- الألعاب.
- الحفلات.

(٥) مجال الاستعداد المهني:

- الإرشاد والتوجيه لعادات العمل.

ويتضمن البرنامج الفني لمركز المطرية للتخلف العقلي بالقاهرة والذي صمم تحت رعاية مشروع تأهيل الأشخاص المتخلفين عقليا لبرنامج التنمية للأمم المتحدة (١٩٨٤)، على ثمانية مجالات والمتعلقة بمهارات الحياة اليومية على النحو التالي:

١) النظافة الشخصية والمظهر المناسب.
٢) الرعاية الصحية(الحاجات الغذائية الرئيسية / الأفكار الصحية).

- تفريغ حاويات القمامة.

ويتضمن الكتاب الثالث في هذه السلسلة (١٩٩٢) المهارات التالية:

- ترتيب السرير.
- غسل الملابس.
- نظافة الحمام.

ويتضمن برنامج التربية الخاصة لفئة التخلف العقلي البسيط في إيران (Mahmoud, 1979) مجالين عامين يندرج تحت كل منهما مجالات فرعية على النحو التالي:

١) مجال الوظائف الحياتية (Life Functions):

- المواطنة.
- الاتصال (التواصل).
- المنزل والأسرة.
- وقت الفراغ.
- التعامل بالأشياء والنقود.
- الكفاية المهنية.
- الصحة البدنية والعقلية.
- الأمان.
- التوافق الاجتماعي.
- الترحال (التنقل).

٢) المجالات المعرفية:

- الحساب.
- اللغة.
- التربية البدنية.

- الفنون التطبيقية.
- العلوم.
- العلاقات الاجتماعية.

وأما دليل تدريب المعوقين نمائيا لمهارات الحياتية (Life Skills, 1985) فيتضمن ستة مجالات يندرج تحتهما عدد من المجالات الفرعية على النحو التالي:

١) مجال تناول الطعام في الأماكن العامة:

- آداب المائدة.
- المواصلات العامة.
- الاستقلال الوظيفي المرتبط بموضوعات مختلفة (Miscellaneous Dependent Functioning)
- إتباع القوانين واللوائح.
- الحقوق القانونية.
- التلفون.

٢) مجال المهارات الأكاديمية: ويتضمن المجالات الفرعية التالية:

- المواصلات العامة كقراءة استمارات توقف الحافلات العامة على الشوارع.
- تداول النقود.
- إعداد الميزانية.
- الكتابة.
- القراءة.
- تنمية اللغة المرتبطة بموضوعات مختلفة.
- إصدار الأصوات.

٣) مجال النقود ومهارات التسويق: ويتضمن المجالات الفرعية التالية:

- تداول النقود.
- وضع الميزانية.
- القيام بمهام نقل الرسائل وحمل السلع إلى الزبائن.
- الشراء.

٤) مجال مهارات الحياة شبه المستقلة: ويتضمن المجالات الفرعية التالية:

- تنظيف الغرفة.
- الغسيل.
- إعداد الطعام.
- أنشطة الأعمال المنزلية العامة.
- تحمل المسؤولية.
- التطبيب (أخذ الدواء وعلاج الجروح البسيطة).

٥) مجال مهارات التطبيع الاجتماعي: ويتضمن المجالات الفرعية التالية:

- توجيه الذات.
- وقت الفراغ.
- تحمل المسؤولية بصفة عامة.
- السلوك الجنسي.

وأما برنامج مور (MORE, 1973) لمهارات الحياة اليومية فيتضمن مجالات المهارات التالية:

١) مجال المظهر الشخصي (Personal Appearance): ويتضمن المهارات التالية:

- تمشيط الشعر بالمشط.
- تصفيف الشعر بالفرشاة.
- حلاقة الذقن.
- حلاقة العانة وتحت الإبط.
- تقليم أظافر القدمين.
- تلميع الحذاء.
- غسل اليدين.
- تفريش الأسنان.
- تمخيط الأنف.
- العناية بالشعر.
- العناية بأظافر الأصابع.
- استخدام مستحضرات تجميل الوجه.
- استخدام مزيل الروائح الكريهة.

٢) مجال الصحة الشخصية (Personal Hygiene):

- غسل اليد.
- تقليم أظافر القدمين.
- غسل الشعر.
- تمخيط ومسح الأنف.
- الاستحمام.
- العناية بالبشرة.
- العناية بالحوادث الصغيرة.

- العناية بأظافر الأصابع.
- استخدام مزيل الروائح الكريهة.
- استخدام الفوطة الصحية.
- التبليغ عن الحوادث.
- أخذ العلاج البسيط.

٣) مجال مهارات وقت تناول الوجبات (Meal Time Skills): ويتضمن المهارات التالية:

- التغذية الذاتية.
- آداب الطعام.
- اختيار الوجبات الخفيفة – كافتيريا.
- طلب الوجبات الخفيفة – المطابخ.

٤) مجال التواصل (Communication): ويتضمن المهارات التالية:

- تنمية الاستجابة.
- استخدام التلفون.
- اختيار الوجبات البسيطة – كافتيريا.
- طلب الوجبات الخفيفة – المطعم.
- التبليغ عن الحوادث والطوارئ.

٥) مجال متابعة التعليمات.

٦) مجال المهارات المنزلية: ويتضمن المهارات التالية:

- غسل الملابس بالمكنة.
- تجفيف الملابس بالمكنة.
- غسل الأطباق.
- الكي.

أساليب تدريس مهارات الحياة اليومية للأطفال غير العاديين *:

مقدمة:

تتضمن الصفحات التالية وصفا لأساليب التدريس التي يمكن لمعلم التربية الخاصة استخدامها في تدريس مهارات الحياتية اليومية، وفيما يلي شرح موجز لكل منها:

أسلوب تحليل المهمات (Task Analysis Procedure):

يعتبر أسلوب تحليل المهمات من الأساليب التدريسية المناسبة للأطفال غير العاديين، حيث يعرف ذلك الأسلوب بأنه ذلك الأسلوب الذي يعمل فيه المعلم إلى تحليل المهمة التعليمية إلى عدد من مكوناتها أو خطواتها بطريقة منظمة متتابعة، أو ما يسمى بالمهمات التعليمية الفرعية، حيث تحدد البداية (المهمة الفرعية الأولى) ثم تحدد المهمات الفرعية التالية حتى يتم تحقيق السلوك النهائي.

ويعتبر بوفتش ** (Popvich, 1981) أسلوب تحليل المهمات الخطوة الأولى في تحقيق التدريس الفعال، بعد كتابة الأهداف التعليمية وتعرف أسلوب تحليل المهمات، على أنه ذلك الأسلوب الذي يتضمن تحديد الخطوات الفرعية، أو المهمات الفرعية، التي يجب إتقانها من قبل المعلم حتى يتم تحقيق السلوك

---

* ظهرت هذه الأساليب في كتاب منهاج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة للدكتور فاروق الروسان، ٢٠٠١، وكتاب منهج المهارات الحسابية للتلاميذ المتخلفين عقليا واستراتيجيات تدريسها للدكتور صالح هارون، ورسالة دكتوراه بعنوان أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المتخلفين عقليا في المرحلة الابتدائية للدكتور صالح هارون. (راجع قائمة المراجع).

** Task Analysis is a detailed description of each behavior needed to accomplish on objective (Popvich, 1981, P. 17)

النهائي، وهو بالتالي وصف تفصيلي للمهمات التعليمية الفرعية أو أشكال السلوك المترابطة والمتتابعة واللازمة لتحقيق الهدف السلوكي.

وتبدو قيمة أسلوب تحليل المهمات في تسهيل المهمة التعليمية أمام المتعلم من قبل المعلم، فهو يعمل على تجزئة المهمة التعليمية إلى خطوات متتابعة يسهل تعلمها حيث لا ينتقل المتعلم من خطوة إلى أخرى إلا بعد إتقان الخطوة السابقة بنجاح.

ويمكن للمعلم أن يحلل الهدف التعليمي إلى عدد من المهمات الفرعية اعتمادا على تذكره لتسلسل خطوات تلك المهارة التعليمية (Rely on your memory) أو يمارس تلك المهمة التعليمية بنفسه ثم يكتب خطوات تسلسل تلك المهارة التعليمية.

ويتطلب من المعلم عند استخدام هذا الأسلوب في تدريس المهمات التعليمية أن يتبع الخطوات التالية وفق هذا الأسلوب *:

١) تحديد الهدف التعليمي (Specify the objective).
٢) تحديد السلوك المدخلي للمتعلم (Specify the student's entering behavior).
٣) عدد الخطوات (المهمات) التعليمية التي تقع بين السلوك المدخلي وتحقيق الهدف التعليمي (الهدف السلوكي).

ويوضح المثال التالي كيفية توظيف أسلوب تحليل المهمات في تدريس الأهداف التعليمية:

---

* Task Analysis describes the chain or sequence of behaviors needed to accomplish a behavior (Popvich, 1981, p. 18).

الهدف التعليمي (السلوكي):

أن يقص الطفل مسافة ١٠ سم على الورق، وبمساعدة المعلم وفي محاولة واحدة ناجحة.

السلوك المدخلي:

يحدد المعلم السلوك المدخلي بملاحظة أداء الطالب لمهمة استخدام المقص في قص ورقة وبطول ١٠ سم وعلى قدر ذلك يعطي الطفل إشارة (+) إذا حقق السلوك النهائي وإلا فإنه يعطى إشارة (-).

المهمات التعليمية الفرعية:

١) أن يحمل الطفل المقص بطريقة صحيحة بحيث يدخل سبابته وإبهامه في طرفي المقص.
٢) أن يوجه الطفل المقص نحو نقطة البداية.
٣) أن يقص الطفل مسافة ٢ سم من الورقة.
٤) أن يقص الطفل مسافة ٤ سم من الورقة.
٥) أن يقص الطفل مسافة ٦ سم من الورقة.
٦) أن يقص الطفل مسافة ٨ سم من الورقة.
٧) أن يقص الطفل مسافة ١٠ سم من الورقة.

أسلوب تشكيل السلوك (Shaping Behavior Procedure):

يعتبر أسلوب تشكيل السلوك من الأساليب التدريسية الفعالة في تعليم الأطفال مهمات تعليمية جديدة وفي بناء أشكال جديدة من السلوك.

ويعتبر الروسان (٢٠٠٠) أسلوب تشكيل السلوك أسلوبا مميزا من أساليب التدريس خاصة إذا عرفنا بأن المعززات الإيجابية أو السلبية ترتبط باستجابة واحدة فقط، في حين يرتبط أسلوب تشكيل السلوك بعدد من الاستجابات

المكونة لسلوك معين، ويعني ذلك أن الاستجابات الصادرة عن الكائن الحي قد تكون سهلة بسيطة ويصعب تحليلها، إلى عدد من المهمات الفرعية، في حين تصدر عن الكائن الحي استجابات متتابعة تشكل ما يسمى بالسلوك المتتابع، أو السلوك الكلي والذي يتم تحليله أو تقسيمه إلى عدد من المهمات الفرعية، وفي النوع الثاني من هذه الاستجابات تبرز أهمية أسلوب تشكيل السلوك.

كما يعرف الروسان (٢٠٠٠) أسلوب تشكيل السلوك على أنه ذلك الإجراء الذي يعمل على تحليل السلوك إلى عدد من المهمات الفرعية وتعزيزها حتى يتحقق السلوك النهائي.

ويتضمن هذا الأسلوب تعزيز الخطوات الفرعية (Small Steps) والتي تقترب تدريجيا من السلوك النهائي (Terminal Behavior)، إذ يعمل تعزيز الخطوات الفرعية على زيادة تكرارها حتى يتحقق السلوك النهائي. وقد استخدم هذا الأسلوب بشكل فعال مع الأطفال العاديين، ومع الأطفال غير العاديين، وفي تعليم عدد من المهارات التي يصعب استخدام أساليب أخرى من أساليب تعديل السلوك في معالجتها.

وتعرف بوبفيتش * (Popvich, 1981, p. 99) أسلوب تشكيل السلوك على أنه ذلك الأسلوب الذي يعمل على إحداث سلوك جديد لا يوجد مسبقا لدى المتعلم وذلك من خلال عدد من الإجراءات التي تمثل تحديد السلوك النهائي، ومن ثم تحليل ذلك السلوك أو تجزئته إلى عدد من الخطوات الفرعية وتعزيز كل منها حتى يتم تحقيق السلوك النهائي.

ويتطلب من المعلم اتباع الخطوات التالية عند استخدامه لأسلوب تشكيل السلوك كأسلوب تعليمي:

---

* Shaping or method of Successive approximations is used to product a behavior that is current of not in the Student's behavior repertoire (Popvich, 1981, p. 99).

١) تحديد السلوك النهائي (Selecting the target behavior):

ويقصد بذلك تحديد السلوك النهائي والهدف النهائي المرغوب فيه من قبل المتعلم.

٢) تحديد السلوك المدخلي للمتعلم (Selecting the initial student's behavior):

ويقصد بذلك تحديد مستوى الأداء الحالي للمعلم وذلك من خلال قياس مستوى الأداء الحالي أو ملاحظة سلوك الطفل الحالي قبل بداية التعليم، وذلك من أجل تحديد نقطة البداية (Starting Point) في تعليم الطفل للمهمة التعليمية.

٣) تحديد المعزز المناسب (Selecting a Powerful reinforces):

ويقصد بذلك أن يعمل المعلم على اختيار المعزز المناسب والذي يعمل على تعزيز السلوك المدخلي، ويعمل على تكراره، وإثارة دافعية المتعلم أقصى حد ممكن حتى يتم تحقيق السلوك النهائي، وعلى المعلم اختيار المعززات المناسبة كالمعززات المادية أو اللفظية أو الاجتماعية أو الرمزية.

٤) تعزيز السلوك المدخلي حيث يحدث بشكل متكرر:
(Reinforcing the Initial behavior until it occurs Frequently)

ويقصد بذلك تعزيز السلوك المدخلي وذلك بهدف حدوث السلوك الأولي بشكل متكرر، حتى يؤدي السلوك المدخلي إلى السلوك اللاحق والذي يقترب من السلوك النهائي.

٥) تعزيز السلوك الذي يقترب تدريجيا من السلوك النهائي:
(Reinforcing Succeeding approximations of target behavior)

ويقصد بذلك أن يعمل المعلم على تعزيز السلوك التدريجي الذي يقترب من السلوك النهائي، حيث يعزز المعلم الخطوة رقم (٢) ثم الخطوة رقم (٣) ثم الخطوة رقم (٤) وهكذا حتى يتم تحقيق السلوك النهائي، ويطلب من المعلم (Shaper) أن يختار المعزز المناسب، وقد يعمل المعلم على استخدام أساليب أخرى مع تعدد الخطوط مثل أسلوب الحث (Prompting Procedure) أو أسلوب إعلام المعلم بنتائج تقدمه على المهارة (Feedback Procedure).

٦) تعزيز السلوك النهائي كلما حدث:
(Reinforcing the target behavior each time it occurs):

ويقصد بذلك تعزيز السلوك القائم عندما يحدث وكلما حدث ويطلب من المعلم اختيار المعزز المناسب للسلوك النهائي.

٧) تعزيز السلوك النهائي وفق جداول التعزيز المتغيرة:
(Reinforcing the target behavior on a intermittent reinforcement schedule)

ويقصد بذلك أن يعمل المعلم على استخدام نظام التعزيز على أساس من التعزيز وفق جداول الزمن أو الاستجابة الثابتة المتغيرة، وذلك من أجل المحافظة على نشاط المتعلم واستمراريته في التعلم، فقد يعمل المعلم على استخدام المعززات الرمزية (Tokens Reinforces)، حيث يتم استبدال تلك المعززات الرمزية بمعززات مادية أو معززات مرغوب فيها.

وقد يكون من المناسب ومن أجل زيادة فعالية أسلوب تشكيل السلوك كأسلوب تعليمي، أن يعمل المعلم على استخدام أساليب تعليمية أخرى مع أسلوب

تشكيل السلوك مثل أسلوب المساعدة الجسمية (Physical Prompt) أو أسلوب التوجيه الجسمي (Physical Guidance) وأسلوب تقليل المساعدة التدريجي (Facding).

وحتى تكتمل فعالية هذا الأسلوب كأسلوب تعليمي أن يعمل المعلم على تحديد المثيرات التمييزية (Discriminative Stimulus) التي تثير الاستجابة اللاحقة، ثم تعتبر الاستجابة اللاحقة مثيرا تمييزا للاستجابة اللاحقة وهكذا.

إجراءات تشكيل السلوك:

يتطلب استخدام أسلوب تشكيل السلوك كأسلوب من أساليب تعديل السلوك عددا من الإجراءات هي:

- تحديد السلوك النهائي أو الهدف النهائي من استخدام هذا الأسلوب.
- تحليل السلوك المؤدي إلى السلوك النهائي إلى عدد من الخطوات الفرعية.
- تعزيز كل خطوة من الخطوات الناجحة التي تقترب تدريجيا من السلوك النهائي.
- صعوبة الانتقال من خطوة فرعية إلى خطوة فرعية أخرى إذا لم ينجح الفرد في الخطوة السابقة أولا وهكذا.

وتوضح الأمثلة الآتية تطبيقا عمليا لاستخدام أسلوب تشكيل السلوك، في تعديل سلوك الأطفال غير العاديين، والعاديين على حد سواء.

الهدف التعليمي:

أن ينظف الطفل أسنانه باستخدام الفرشاة والمعجون وبدون مساعدة وبنسبة نجاح ١٠٠%.

تحليل السلوك المهاري:

- أن يتوجه الطفل إلى المغسلة.
- أن يتناول الطفل فرشاة الأسنان من مكانها.
- أن يتناول الطفل أنبوبة معجون الأسنان من مكانها.
- أن يفتح الطفل أنبوبة معجون الأسنان.
- أن يضع الطفل كمية مناسبة من معجون الأسنان على فراشة الأسنان.
- أن ينظف الطفل أسنانه باتجاه دائري لمدة دقيقتين.
- أن يغسل الطفل فمه بالماء.
- أن يجفف الطفل فمه ويديه بالطريقة المناسبة.

أسلوب الحث (Prompting Procedure):

يعتبر أسلوب الحث واحدا من الأساليب التدريسية المناسبة مع الأطفال غير العاديين، ويعرف أسلوب الحث على أنه ذلك الأسلوب الذي يتضمن تقديم مثير تمييزي (Discriminative Stimulus) يحفز المتعلم على القيام بالاستجابة المطلوبة، خاصة إذا أسلوب الحث بالمعزز المناسب. في بداية عمل المتعلم ويذكر بوبفتش (Popvich, 1981) ثلاثة أنواع من الحث هي:

١) الحث اللفظي (Verbal Prompt):

ويقصد به تقديم المساعدة اللفظية للمعلم التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه فإن تذكر المتعلم بما يجب عليه القيام ب.

أو أن نقول له : س : ابدأ بالمهارة

أو تشجعه على القيام بالمهارة : س : افعل كذا.

٢) الحث الإيحائي (Gestrula Prompt):

ويقصد به تقديم المساعدة الإيحائية للمعلم التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه كأن تنظر إلى الشيء المطلوب تعلمه بعينيك أو تشير إليه من بعيد لتوجيه انتباه المتعلم إلى ذلك السلوك المطلوب تعلمه، فعندما تعرض ثلاث مثيرات أمام الطفل كاللون الأحمر أو الأخضر والأزرق، وعندما تكون الإجابة المطلوب الإشارة إلى اللون الأحمر، فأنت تقوم بالحث الإيحائي عندما تشير بعينيك أو تشير بيدك من بعيد إلى اللون الأحمر أمام المتعلم لكي تحثه على الاستجابة الصحيحة.

ومن الأمثلة المألوفة على أسلوب الحث الإيحائي، عندما يشير أحدهم إليك بوضع أصبعه على فمه مشيرا الك لكي تسكت عن الكلام.

٣) الحث الجسمي (Fading Procedure):

ويقصد به تقديم المساعدة الإيحائية للمعلم التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه كأن تعمل على حماية يد الطفل وتساعده في الكتابة.

أسلوب تقليل المساعدة التدريجي* (Fading Procedure)

يقصد بأسلوب تقليل المساعدة التدريجي هو ذلك الأسلوب الذي يتضمن تقليل تقديم المساعدات اللفظية أو الإيحائية أو الجسمية للطفل كي يعتمد المتعلم على نفسه في أداء المهارة التعليمية. وبكلمة أخرى عمل المعلم وباستخدام هذا الأسلوب على تقليل تقديم المثيرات التمييزية التي كانت تعمل على مساعدة المتعلم على القيام بالمهمة التعليمية كما توضحها بوبفيتش (Popvich, 1981).

ومن الطرق الفعالة التي يستخدمها المعلم في تدريسه وفق هذا الأسلوب:

---

* ...ding is the gradual change of the stimulus control (Popvich, 1981, p. 107).

- أسلوب تقليل الحث اللفظي: ويقصد بذلك أن يعمل المعلم على استخدام عدد أقل من الكلمات وتدريجيا حتى يؤدي الطفل المهمة التعليمية بدون حث المعلم اللفظي.
- أسلوب تقليل الحث الإيحائي: ويقصد بذلك تقليل عدد وأشكال أنواع المساعدات الجسمية للطفل تدريجيا حتى يعتمد المتعلم على نفسه في أداء المهمة التعليمية.

ومن المناسب استخدام أسلوب تقليل المساعدة التدريجي بعد تعلم المهارة أو بعد تحقيق السلوك النهائي حتى لا يعتمد المتعلم على المعلم (Prompter) ومن المناسب أيضا للمعلم أن يبدأ بأسلوب تقليل المساعدة اللفظي، ثم الإيحائي ثم الجسمي *.

أسلوب تسلسل السلوك (Chaining Procedure):

مقدمة:

يعد أسلوب تسلسل السلوك أسلوبا مكملا لأسلوب تشكيل السلوك، وإذا كان أسلوب تشكيل السلوك يتعامل مع سلوك مكون من عدد من الاستجابات، فإن أسلوب تسلسل السلوك يتعامل مع عدد من أشكال السلوك المتسلسلة والمكونة لسلوك عام مثل كتابة فصول كتاب، أو الحصول على درجة جامعية، أو مدرسية، وتكون الأمثلة السابقة من عدد من الحلقات في كل منها، سلوك عام يتألف من عدد من الحلقات، حيث تمثل كل حلقة، والمتصلة بالسابقة اللاحقة سلسلة من أشكال السلوك المتسلسلة المكونة في النهاية إعداد كتاب يتألف من عدد من الفصول أو الحلقات والأمر كذلك في حالة الحصول على درجة جامعية أو مدرسية.

---

* ading is really the elimination of the control of a discriminative stimuli (Popvich, p. 107)

وعلى ذلك يبدو الفرق واضحا بين كل من تشكيل السلوك، وتسلسل السلوك، إذ يتعامل أسلوب تشكيل مع سلوك واحد يمكن تحليله إلى عدد من المهمات الفرعية، في حين يتعامل أسلوب تسلسل السلوك مع عدد من حلقات السلوك المترابطة لتشكل معا سلوكا عاما.

ويعرف كازدين (Kaedin, 1981) * أسلوب تشكيل السلوك بأنه ذلك الأسلوب الذي يعمل على ربط عدد من أشكال السلوك المتتابعة (الاستجابات) معا ثم تعزيز السلوك النهائي.

وتميز بوبتفتش (Popovich, 1981) بين نوعين من أساليب تشكيل السلوك، الأول ويسمى تشكيل السلوك الأمامي ** (Forward chaining) أما الثاني فيسمى تسلسل السلوك العكسي *** (Backward chaining).

ويعرف أسلوب تسلسل السلوك الأمامي بأنه ذلك الأسلوب التدريسي الذي يعمل على بدء عملية تعلمه المهارة من الخطوة الأخيرة في سلسلة تعلم المهارة. في حين تعرف أسلوب تسلسل السلوك العكسي بأنه ذلك الأسلوب التدريسي الذي يعمل على البدء بتعلم المهارة الأخيرة في السلسلة، ثم ينتقل تدريجيا في السلسلة نحو الخطوة الأولى.

ويشير كازدين (Kazdin, 1981) إلى عدد من الحقائق المميزة الأسلوب تسلسل السلوك كأسلوب من أساليب تعديل السلوك أو كأسلوب تعليمي وهي:

1) يستخدم أسلوب تسلسل السلوك في بناء أشكال جديدة من السلوك.

---

* Chaining behavior refers to a sequence of responses or a combinations of the individual response ordained in a particular sequence, followed by the reinforce (p. 41).

** Forward chaining is a teaching procedure in which instruction begins with the first step in the chain and proceeds toward the just step in the chain (p.122).

***

٣) يستخدم أسلوب تسلسل السلوك بفعالية عندما تحدد المثيرات التمييزية (Discriminative Stimulus) والمعززات (Reinforces) وحسن أجل تحقيق أهداف أسلوب تسلسل السلوك.

- يتضمن أسلوب تسلسل السلوك ربط عدد من الاستجابات في سلسلة واحدة تسمى السلوك العام.
- يتضمن أسلوب تسلسل التركيز على الاستجابة النهائية وتعزيزها والتي يسبقها عدد من الاستجابات الناجحة.
- يتضمن أسلوب تسلسل عدد من الحلقات إذ تعد كل حلقة مفتاحا للحلقة اللاحقة.

إجراءات تسلسل السلوك:

يتطلب استخدام أسلوب تسلسل السلوك كأسلوب من أساليب تعديل السلوك عددا من الإجراءات هي:

- تحديد الهدف النهائي أو السلوك النهائي لاستخدام هذا الأسلوب.
- تحليل الهدف النهائي إلى عدد من أشكال السلوك المتسلسلة والمترابطة معا في سلسلة تسمى سلسلة السلوك أو سلسلة الاستجابات المترابطة معا في حلقات.
- تعزيز السلوك النهائي أو الاستجابة النهائية.
- صعوبة الانتقال من استجابة أو سلوك إلى آخر في سلسلة الاستجابات أو أشكال السلوك دون نجاح في الحلقة السابقة.

ويوضح المثال التالي تطبيقا عمليا لاستخدام أسلوب تسلسل السلوك الأمامي في تعليم مهارة ارتداء الملابس.

مهارة ارتداء الملابس:

تتكون هذه المهارة من عدد من الاستجابات (أو أشكال السلوك) المترابطة في سلسلة من الحلقات، لتشكل جميعها ومعا مهارة ارتداء الملابس ، والمكونة من الحلقات التالية:

- مهارة ارتداء الملابس الداخلية.
- مهارة ارتداء القميص.
- مهارة ارتداء البنطلون.
- مهارة ارتداء الجاكيت.
- مهارة ارتداء ربطة العنق.
- مهارة ارتداء ساعة اليد.
- مهارة ارتداء الحذاء.

مهارة القراءة:

تتكون هذه المهارة من عدد من الاستجابات (أو أشكال السلوك) المترابطة في سلسلة من الحلقات، لتشكل جميعها ومعا مهارة القراءة، والمكونة من الحلقات التالية:

- مهارة تقليب صفحات كتاب مصور.
- مهارة التعرف إلى الصور في الكتاب.
- مهارة التعرف إلى الكلمات.
- مهارة الإصغاء إلى الكلمات.
- مهارة مطابقة الكلمات.
- مهارة القراءة الجهرية للكلمات / والجمل.
- مهارة القراءة للفقرات في كتاب.
- مهارة القراءة لعدد من الصفحات في كتاب.

- مهارة القراءة الصامتة.
- مهارة القراءة الاستيعابية.

ويمكن توظيف أسلوب تشكيل السلوك في عدد من مجالات الحياة وخاصة في مجالات التدريس ومنها مجالات تدريس وتدريب الطفل علـى المـهارات الحركية العامة والدقيقة، ومهارات الحياة اليومية والمهارات اللغوية وغيرها من المهارات التعليمية.

أسلوب النمذجة (Modeling Procedure):

مقدمة:

أسلوب النمذجة، والذي يسمى أحيانا أسلوب التعلم عن طريـق التقليـد (Learning by imitation)، من الأساليب المعروفة منذ زمن بعيد فـي تعديـل سلوك الأفراد، وخاصة للفئات العمرية المبكرة، وفي المواقف الجديدة.

يعد باندورا (Bandura, 1977) من أوائل الذين ركزوا على نظرية التعلم عن طريق التقليد، وفيها يتم التعلم كمتغير في الأداء نتيجـة لملاحظـة سلوك الآخرين وتقليدهم، لذا ظهرت مصطلحات تعبر عن هذا النوع من التعلم مثـل التعلم بالملاحظة، والتعلم بالتقليد، أو التعلم عن طريق النمذجة.

مفهوم أسلوب النمذجة:

يوضح كازدين (Kazdin, 1980) أسلوب النمذجة كأسلوب من أسـاليب تعديل السلوك على أنه إجراء يتضمن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة الأنموذج أو تقليده، وقد يحدث التعلم دون أن يظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية، بل قد تحدث لاحقا.

وتبدو أهمية هذا النوع من التعلم وخاصة لدى الأطفال، بسـبب تعلـم الكثير من الأطفال لأشكال السلوك بطريقة الملاحظة والتقليد، للسلوك والآبـاء

والأمهات، والمعلمين والمعلمات، أو من خلال ملاحظتهم لبرامج التلفزيون، أو أية نماذج أخرى.

لذا يهدف هذا الأسلوب إلى تعديل سلوك الأفراد وذلك من خلال مراقبة نماذج مرغوب فيها، إذ يعزز سلوك الأفراد لاحقا بعد تقليدهم لتلك النماذج السلوكية، وعلى ذلك يذكر الشناوي (1998) الأهداف التالية لاستخدام أسلوب النمذجة:

- زيادة تكرار السلوك المرغوب فيه، إذ يتم تعلم أشكال جديدة من السلوك يزداد تكرارها لاحقا في مواقف مماثلة خاصة إذا ما عززت.
- كف أشكال السلوك غير المرغوب فيها، إذ يتم كف ظهور أشكال السلوك التي يقوم بها المتعلم نتيجة لملاحظة سلوك النموذج.
- تسهيل ظهور أشكال جديدة من السلوك لدى الفرد المتعلم، بملاحظة سلوك الأنموذج الذي يقوم بالسلوك بكل بساطة وسهولة ودون خوف أو قلق.

أنواع النمذجة :

يمكن تصنيف أنواع النمذجة إلى الأشكال التالية:

- النمذجة الحية (Live Modeling)، ويقصد بها تقليد سلوك أنموذج واقعي يحدث أمام المتعلم.
- النمذجة المصورة (Filmed Modeling)، ويقصد بها تقليد سلوك أنموذج مصور مثل النماذج المصورة في الأفلام وبرامج التلفزيون أو برامج الكرتون *.
- النمذجة غير المقصودة، ويقصد بها تقليد سلوك الآخرين أو المشاركة مع الآخرين في القيام بأعمال أو نشاطات قد لا يقتنع الفرد بالقيام بها.

---

* Observational learning occurs when an individual observes a model's behavior (Kazdin, 1980, p. 17).

أسلوب التعزيز (Reinforcement Procedure):

مقدمة:

يعتبر أسلوب التعزيز من الأساليب الفعالة في تعديل سلوك الأطفال وفي عملية التعلم لأشكال جديدة من السلوك الإنساني، وغالبا ما يتم استخدام أسلوب التعزيز في الأسرة والمدرسة من أجل تقوية العلاقة بين المثيرات والاستجابات، وتصنف أساليب التعزيز إلى إيجابية وسلبية وسوف يتم التركيز هنا على التعزيز الإيجابي لفعاليته في التدريس.

التعزيز الإيجابي (Positive Reinforcement):

يعد التعزيز الإيجابي واحدا من أنجح أساليب تعديل السلوك فاعلية مقارنة مع أساليب تعديل السلوك الأخرى، مع كل الفئات من الأفراد سواء كانوا من العاديين أو غير العاديين، ومع كل الفئات العمرية ابتداء من مرحلة الطفولة المبكرة وانتهاء بمرحلة الشيخوخة والكهولة، ومع الذكور والإناث، على حد سواء، وكثيرة هي أشكال السلوك المرغوب فيها التي تصدر عن الأفراد والتي لابد من تعزيزها، من أجل تثبيتها، لتصبح هذه الأشكال من السلوك المرغوب فيها هي الأهداف النهائية للعملية التربوية، كما هي كثيرة أشكال السلوك غير المرغوب فيها والتي تصدر عن الأفراد، وإذا ما قل تكرار ظهورها، بسبب التعزيز، فتكون العملية التربوية قد حققت أهدافها أيضا.

مفهوم التعزيز الإيجابي وأهدافه:

يمثل التعزيز الإيجابي كل الأحداث السارة التي تلي حدوث الاستجابة المرغوب فيها، والتي تعمل على تكرار ظهورها، وتقويتها، وتشمل تلك الأحداث المعززات الأولية واللفظية والاجتماعية والرمزية ويتلقى كل منا – في حياته اليومية – العديد من المعززات الإيجابية من الذات أو الآخرين كالطعام والشراب، والابتسامة والمديح، والقبول الاجتماعي، والنقود، والهدايا، وغيرها، والتي تدعم وتقوي ظهور أشكال السلوك المرغوب فيها، وتدفع إلى القيام

بالمزيد من تلك الأشكال من السلوك مستقبلا، ونحن أحوج ما نكون إلى تلك المعززات، وبدونها يضعف السلوك المرغوب فيه ويتلاشى تدريجيا.

ويعتمد التعزيز الإيجابي على مبدأ التعزيز (Principle of Reinforcement) والذي يعني زيادة تكرار ظهور الاستجابة حين تتبع مباشرة بنتائج أو أحداث سارة وتؤدي في الغالب إلى تقوية ظهورها، ولذا يمكن اعتبار المعزز (Reinforce) بأنه الحدث اللاحق الضار الذي يزيد من احتمالية تكرار ظهور الاستجابة المرغوب فيها. وتبدو قيمة المعززات الإيجابية في تقوية ظهور أشكال السلوك المرغوب فيها، كما تبدو قيمة المعززات الإيجابية في خفض معدل أو تكرار ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها، إذ يعزز السلوك غير المرغوب فيه حين يقل ظهوره أو يقل معدل تكراره، وعلى سبيل المثال تعزز أشكال السلوك غير المرغوب فيها إذا قل ظهورها تدريجيا، مثل النشاط الزائد، أو أحلام اليقظة.

وعلى ذلك كله يهدف التعزيز الإيجابي إلى تقوية ظهور أشكال السلوك المرغوب فيها كما يهدف أيضا إلى تقليل ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها وبناء أشكال جديدة من السلوك وتعزيزها.

أنواع المعززات الإيجابية (Types of Positive Reinforcements):

كثيرة هي أنواع المعززات الإيجابية، التي نتلقاها من الآخرين، أو نقدمها لهم، فالعلاقة متبادلة بين الأفراد والجماعات إذ يعزز كل منهما الآخر، وإن اختلفت مواقعهم، فالأب يعزز سلوك أطفاله وزوجته، كما يعزز الأطفال والزوجة سلوك الأب، كما يعزز المدرس سلوك طلبته، كما يعزز الطلبة سلوك المدرس، وفي مجالات العمل المختلفة التي يتم فيها التفاعل الاجتماعي، يعمل كل فرد على تعزيز سلوك الآخرين، والعكس صحيح، ومهما كانت تلك المعززات الإيجابية فلكل منها دورها، وخاصة في مراحل العمر المختلفة ويمكن تقسيمها إلى الأنواع التالية:

المعززات الأولية (Primary Positive Reinforcement):

ويقصد بالمعززات الأولية المعززات المرتبطة بالحاجات الأولية للإنسان، مثل الطعام والشراب وتسمى أحياناً بالمعززات غير الشرطية (Unconditioned Reinforces) حيث ارتبطت تلك المعززات بالاستجابات أو أشكال السلوك الطبيعية للفرد، وتعتبر المعززات التالية معززات أولية:

- الأطعمة والوجبات والولائم (Edible Reinforces).
- المشروبات كالمياه المائية والغازية.
- الحلويات.

وقد استخدمت تلك المعززات في تعديل سلوك الأفراد العاديين وخاصة الأطفال غير العاديين، وذوي الاضطرابات النفسية إذا اعتبرت بعض المعززات الأولية فعالة بعض الفئات، دون غيرها.

وإذا ما استخدمت المعززات الأولية في برامج تعديل السلوك، فيجب أخذ الملاحظات التالية بعين الاعتبار:

- مراعاة حالة الفرد الجسمية والصحية.
- مراعاة حالة الإشباع أو الحرمان لدى الفرد.
- مراعاة المشكلات الإدارية المترتبة على تقديم المعززات الأولية في المدرسة.
- مراعاة اعتبار المعززات الأولية معززاً ذات فعالية لدى بعض الأفراد ولكنها ليست كذلك لدى البعض الآخر.
- مراعاة المشكلات الصحية المترتبة على تقديم المعززات الأولية، فقد يكون بعض الأطفال أكثر حساسية لبعض الأطعمة، أو تحت رعاية طبية معينة تشجع أو تمنع تقديم تلك المعززات الأولية.

وعلى ذلك كله، فعلى المشرفين على برنامج تعديل السلوك من الآباء والأمهات والمعلمين ومراعاة النقاط الواردة أعلاه في استخدامهم المعززات الأولية لتقوية ظهور أشكال السلوك المرغوبة فيها أو تقليل ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها.

المعززات الاجتماعية (Social Reinforces):

ويقصد بالمعززات الاجتماعية، تلك المعززات المتلمسة من خلال المواقف الاجتماعية، حيث تعمل تلك المعززات على تقوية ظهور أشكال السلوك المرغوب فيها، وتمثل القائمة إليه أشكالاً من المعززات الاجتماعية.

المعززات اللفظية (Verbal Reinforces):

وتشمل كل التعبيرات اللفظية التي تصدر في المربين لأطفالهم مثل أحسنت، ممتاز، شاطر ... الخ.

المعززات غير اللفظية (Non-Verbal Reinforces):

وتشمل كل المعززات التي تصدر عن المربين لأطفالهم مثل الانتباه (Attention) للطفل، وتعبيرات الوجه (Facial Expressions) مثل الابتسامات (Smiles) والاتصال البصري (Eye to Eye Contact)، وحركة الرأس التي تعبر عن الموافقة (Nods of Approval)، والقبول الاجتماعي من قبل الآخرين (Social Acceptance) والاتصال الجسمي مثل لمس كتف الطفل أو يديه، أو عناقه وتقبيله من قبل الأبوين.

وتبدو أهمية هذه المعززات في فعاليتها في تعديل سلوك الأطفال والكبار، فقد استخدمت في الكثير من الدراسات وأثبتت فعاليتها، ولكن وعند استخدامها فلا بد من مراعاة النقاط الآتية:

- سهولة تقديم هذه المعززات، إذ يمكن للآباء والمعلمين استخدام هذه المعززات في المؤسسات التربوية مقارنة مع المعززات الأولية، وعلى ذلك فعليهم مراعاة تقديم مثل هذه المعززات مباشرة بعد السلوك المرغوب فيه، أما بشكل فردي أو بشكل جماعي.
- سهولة ربط هذه المعززات بالمعززات الأخرى المادية الأولية أو الرمزية، وعلى ذلك فعلى المربين اختيار المعزز الاجتماعي المناسب والذي يرتبط بطريقة ما مع شكل آخر من أشكال المعززات الإيجابية.
- سهولة تقديم هذه المعززات من قبل الآباء والمربين في الوقت الذي يتم فيه تحقيق السلوك النهائي من قبل الأطفال، دون أن يعيق تقديم مثل هذه المعززات تحقيق الأهداف النهائية لبرامج تعديل السلوك.

سهولة حدوث مثل هذه المعززات بشكل طبيعي وفي الحياة اليومية، ولذا تعد أحداثا طبيعية مقبولة اجتماعيا عند تقديمها من قبل الآخرين.

المعززات الأكثر احتمالية (High-Probability Reinforces):

ويقصد بذلك المعززات التي تعمل على ظهور سلوك أكثر احتمالية مقارنة مع السلوك الأول، إذ يظهر الأطفال والطلبة أشكالا من السلوك ذات أفضلية لديهم مقارنة مع أشكال السلوك الأخرى الأقل تفضيلا، وفي هذه الحالة يشترط الآباء والمربون قيام الفرد بالسلوك الأقل احتمالا ليحصل على السلوك الأكثر احتمالا كمعزز للسلوك الأقل احتمالا، فعلى سبيل المثال يعد أداء الواجبات المدرسية لدى بعض الأطفال سلوكا أقل احتمالا في ظهوره، بينما يعد سلوك الطفل المتمثل في مشاهدة برامج التلفزيون أو المشاركة في رحلة السلوك الأكثر احتمالا، وفي هذه الحالة يصبح السلوك الأخير معززا للسلوك الأول (الأقل احتمالا)، وهنا يطلب المربون من أطفالهم السماح لهم بالمشاركة في رحلة أو مشاهدة برامج معينة في التلفزيون، إذا أنجزوا مهمة أخرى مثل أداء

الواجبات المدرسية أو إنهاء مهمة ما، ويسمى هذا المبدأ بمبدأ بريماك (Premack Principle *, 1965).

ويستخدم المربون مثل هذا المبدأ في تقوية سلوك أطفالهم دون أن يسمعوا بهذا المبدأ، ويمكن توظيف هذا المبدأ بشكل فعال وخاصة مع الفئات العمرية الأقل، وفي بناء أشكال السلوك المرغوب فيها وتقوية ظهورها، آخذين بعين الاعتبار الملاحظات التالية:

- سهولة معرفة أشكال السلوك الأكثر احتمالا، والأقل احتمالا لدى الأطفال سواء أكان ذلك في البيت أو المدرسة من قبل المربين.
- صعوبة تحقيق السلوك الأكثر احتمالا من قبل المربين في بعض الحالات وعلى ذلك فعليهم التريث في اختيار السلوك المعزز (الأكثر احتمالا)، حتى تبنى الثقة بين المربين وأطفالهم.
- صعوبة ربط السلوك الأكثر احتمالا (كمعزز) مع السلوك الأقل احتمالا، من قبل الآباء والمربين، ويعني ذلك فشل المربين في إيجاد العلاقة بين السلوك الأكثر احتمالا، والسلوك الأقل احتمالا لدى الأطفال.

معرفة النتائج كمعزز (Information Feedback as reinforce):

يشير مصطلح معرفة النتائج ** (Feedback) إلى معرفة الفرد لنتائج أدائه أو عمله، وتعد معرفة الفرد لنتائج أدائه أو عمله معززا قويا يعمل على تقوية ظهور السلوك المرغوب فيه إذ أن معرفة الطالب لدرجته النهائية في مادة

---

* Premack Principle has been formatted to reflect the following relationship: of any pair of responses or activities in which an individual engages, the more frequent one will reinforce the less frequency one (Kazdin, 1981, p. 31).

** Feedback: refers to knowledge of result of one's performance.

تستخدم بعض المراجع العربية مصطلح التغذية الراجعة لهذا المصطلح، وهي ترجمة حرفية، قد لا تتضمن المقصود بالمصطلح كما ورد في اللغة الإنجليزية.

مما يعمل كمعزز لسلوك الدراسة كسلوك مرغوب فيه ويعمل على تكراره فـــي المستقبل أو في حالات مماثلة.

وقد استخدم هذا الأسلوب في الكثير من الدراسات التي تناولت برامـــج تعديل السلوك لدى الأطفال العاديين وغير العاديين وأثبت فعاليته فـــي تعديـل سلوك أولئك الأطفال، وخاصة إذا ما اقترن بأنواع أخرى من المعززات.

ومن الضروري للمربين العمل على أخذ الملاحظات الآتية بين الاعتبار عند استخدام هذا الأسلوب كمعزز:

- اختيار التعبيرات المناسبة من قبل المربين لإعــــلام الأطفـــال بنتـــائج أعمالهم، مثل (كان عملك ممتازا) أو (كانت نتيجتك حسنة) أو (أحسـنت عملا) بحيث تتناسب تلك التعبيرات مع مستوى الأداء دون مبالغة.
- استخدام هذا الأسلوب من التعزيز من قبل المربين يعمل كمعزز داخلـــي أكثر منه كمعزز خارجي لدى الأطفال والأفراد.
- يعمل تجاهل استخدام هذا الأسلوب من قبل المربين بعـــد أداء الطفـــل لعمله مباشرة، على خفض معدل أداء الفرد لعمله، وعلى ذلـــك يعتـــبر تجاهل أداء الفرد أسلوبا غير فعال في تعديل سلوك الأفـــراد ويطلـــق مصطلح تجاهل النتائج (No Feedback) على مثل هذه الحالات.

المعززات الرمزية (Tokens Reinforces):

يقصد بالمعززات الرمزية تلك المعززات التي تمثل النقود والعلامات أو الدرجات، والفيش، والنجوم التي تستخدم مع الطلبة فـــي المراحـــل الدراســـية الأولى، والرتب، والدرجات العلمية والعســـكرية... الـــخ. وقـــد ســـميت هـــذه المعززات بالرمزية لأنه يمكن استبدال بعضها بمعززات أخـــرى حقيقيـــة ذات قيمة، فعلى سبيل المثال تعد النقود معززا رمزيا يمكن اســـتبداله بـــالعديد مـــن المعززات الأولية والثانوية، ولذا أطلق على مثل هـــذه المعـــززات مصطلـــح المعززات ذات الأثر الرجعي (Back up Reinforces) وهي معززات متعلمـــة،

وذات قيمة في الحياة اليومية كالنقود التي تعتبر معززات (Money is a Powerful Reinforce, Money Talks) وكذلك الدرجات المدرسية أو العلامات المدرسية إذ تعد معززات قوية وذات فعالية عالية تدفع إلى المزيد من تكرار السلوك وكما قيل لا شيء ينجح كالنجاح (Nothing Succeed like Success)، وفي ذلك إشارة واضحة إلى دور تلك المعززات في تكرار ذلك السلوك وقد استخدمت المعززات الرمزية في العديد من الدراسات المتعلقة بالأطفال العاديين وغير العاديين، وفي البيت والمدرسة والعمل، وأثبتت فعاليتها وذلك لسهولة تقديمها ومبادلتها بمعززات أخرى حقيقة وذات قيمة بالنسبة للفرد.

ومن الضروري للمربين أخذ الملاحظات الآتية بعين الاعتبار عند استخدام المعززات الرمزية:

- تعمل المعززات الرمزية على تقديم المتعلم لأفضل أداء لديه، طالما أنه يعرف أنه يمكن استبدال هذه المعززات الرمزية بمعززات حقيقية ذات قيمة لديه.
- تعمل المعززات الرمزية على تجسير المدة الزمنية التي تفصل بين الاستجابة الصحيحة، والمعزز الحقيقي، فبدلا من تأخير تقديم المعززات الحقيقية (كالطعام والشراب أو المعززات الاجتماعية) فإنه يمكن تقديم المعززات الرمزية مباشرة بعد حدوث الاستجابة الصحيحة أو السلوك المرغوب فيه.
- تعمل المعززات الرمزية على تسهيل مهمة المتعلم في مبادلة هذه المعززات بمعززات حقيقية (أولية أو اجتماعية) دون أن يصل الفرد إلى حالة الإشباع عندما تقدم له المعززات الحقيقية.
- تعمل المعززات الرمزية على تسهيل مهمة المعلم أو المشرف على برنامج تعديل السلوك أو الآباء في تقديمها في أي مكان وفي أي وقت على عكس المعززات الأولية والاجتماعية والتي يصعب تقديمها بغض النظر عن الزمان والمكان المناسبين.

- تعمل المعززات الرمزية على تسهيل مهمة المتعلم في استبدالها بمعززات حقيقية حسب تفضيلها أو ترتيبها لديه، فالنقود كمعزز رمزي تمكن المتعلم بربطه بالمعززات الحقيقية والتي سوف يحصل عليها حسب ضرورتها أو أهميتها لديه، وهذا ما يكسب المعززات الرمزية المرونة في قيمتها.
- قد يساء استخدام هذه المعززات الرمزية، وعلى ذلك فعلى المربين مراعاة ذلك، وخاصة لدى المتعلمين، فقد يلجأ البعض إلى سرقة هذه المعززات الرمزية وتبديلها بمعززات حقيقية لا يستحقونها.
- على المربين مراعاة متغير العمر والجنس عند تقديم المعززات الرمزية، وشرح أنواع وقيمة المعززات الحقيقية التي يمكن الحصول عليها بواسطة تلك المعززات الرمزية، ومتى وأين يمكن استبدالها وتنظيم ذلك.

فعالية المعززات الإيجابية :.

تعتبر المعززات الإيجابية أيا كانت، أولية (كالمعززات الأولية) أو ثانوية (كالمعززات الاجتماعية) أو معممة (كالمعززات التي اكتسبت قيمتها من خلال ارتباطها بالمعززات الأولية أو الثانوية)، ذات قيمة في تعديل سلوك الأفراد في كل الفئات العمرية، والجنسين على حد سواء وحتى يستفاد من هذه المعززات وتأتي بالأهداف المرسومة لها، فعلى المربين مراعاة عدد من النقاط عند تقديمها، وعلى ذلك يذكر كازدن (Kazdin, 1980) ضرورة مراعاة عوامل مثل تقديم أو تأخير تقديم تلك المعززات، وكميتها أو حجمها، ونوعية تلك المعززات وجدولتها، وذلك من أجل زيادة فعاليتها (Maximizing the effect of positive reinforcement) ، وهي:

توقيت تقديم المعززات (Timing of Reinforcement):

ويقصد بذلك تحديد موعد تقديم المعززات الإيجابية، فكلما تم المعززات الإيجابية بعد حدوث الاستجابة أو السلوك المرغوب فيه مباشرة، كلما

كان ذلك أفضل، والعكس صحيح، ويعني ذلك أن تقديم المعززات بعد حدوث السلوك المرغوب فيه، يعمل على زيادة تكرار ظهور ذلك السلوك لاحقاً، أما إذا تم تأخير تقديم المعزز إلى وقت لاحق، فقد يؤدي ذلك إلى تقليل احتمالية تكرار ظهور السلوك المرغوب فيه، وخاصة إذا لم تقدم المعززات لاحقاً.

وقد يؤدي تأخير تقديم المعززات إلى وقت لاحق إلى حدوث تداخل بين المعززات، واستجابات أخرى قد تكون دخيلة على السلوك المرغوب فيه، ومع ذلك فإن توقيت المعززات له سلبياته وإيجابياته، وتبدو سلبياته في إضعاف حدوث السلوك المرغوب فيه، أما إيجابياته فتبدو في بناء السلوك المرغوب فيه، وتوظف في تشكيل سلوك المتعلم الذي يقوم بالسلوك المرغوب فيه ويحدث التعزيز لاحقا كما هو الحال في الأجور والرواتب والدرجات، والعلاوات والرتب، والجوائز التي يتلقاها الفرد لاحقا.

كمية أو حجم المعززات (Magnitude or Amount of Reinforcement):

ويقصد بذلك تناسب كمية أو حجم أو عدد المعززات مع السلوك المرغوب فيه، إذ تعتبر كمية أو حجم المعزز من العوامل الهامة التي تقلل أو تزيد من فعاليته في إحداث السلوك المرغوب فيه، وتقول القاعدة، كلما كان التعزيز أكبر كانت احتمالية تكرار ذلك السلوك أكبر، ولكن مثل هذه القاعدة قد لا تكون صحيحة دائما، ومما يدل على ذلك أن تقليل كمية أو حجم المعزز قد يعمل على تقليل تكرار السلوك المرغوب فيه، كما أن المبالغة في تقديم المعززات (الأولية أو الثانوية) قد يعمل على إضعاف قيمتها في تكرار السلوك المرغوب فيه، إذ قد يصل الفرد إلى حالة من الإشباع (Satiation) عند المبالغة في تقديم المعززات الأمر الذي يجعلها تفقد قيمتها (Reinforce loses its effect) بل قد تنقلب لتصبح أحداثا مؤلمة منفردة عند المبالغة في تقديمها، كالمبالغة في تقديم المعززات الأولية أو الثانوية أيا كانت، وعلى ذلك كله، وإذا أريد للمعززات الإيجابية أن تكون ذات قيمة وفعالة في إحداث السلوك المرغوب فيه واحتمالية تكراره لاحقا، فيجب الانتباه إلى ضرورة التناسب بين كمية أو حجم المعززات والسلوك المرغوب فيه.

كيفية أو نوعية المعززات (Quality or Type of Reinforce)

ويقصد بذلك تناسب نوعية المعزز أو كيفية تقديمه مع حدوث السلوك المرغوب فيه، إذ أن نوعية المعزز تلعب دورا كبيرا في إحداث السلوك المرغوب فيه وتزيد من تكراره إذا كان المعزز مناسبا لعدد من المتغيرات كعمر وجنس وظروف وحاجات المتعلم، وعلى ذلك فعلى المشرفين على برنامج تعديل السلوك اختيار نوعية المعزز الفعال ذا القيمة لدى المتعلم، فالمعزز الذي يقدم في عمر الرابعة مثلا يختلف عن نوعية المعزز الذي يقدم في عمر الثامنة، وما يقدم للذكور كمعزز يختلف عما يقدم للإناث كمعزز، والطريقة التي يقدم فيها المعزز، تلعب دورا هاما في إحداث السلوك المرغوب فيه وتكراره، فكلما كانت الطريقة مناسبة لعمر وجنس المتعلم كان تأثيره أكبر والعكس صحيح، ومراعاة ظروف المتعلم الجسمية والاجتماعية، تلعب دورا في اختيار المعزز وبالتالي إحداث السلوك المرغوب فيه، وعلى سبيل المثال تعد وجبة من الطعام لطالب فقير أكبر قيمة من لعبة كهربائية، في إحداث السلوك المرغوب فيه، كما تعتبر لعبة خاصة بالأطفال الذكور أكثر قيمة من لعبة خاصة بالإناث، عند التفكير في تقديم معززات للأطفال الذكور، والعكس صحيح، وما يقدم للطفل العادي كمعزز، يختلف عما يقدم للطفل غير العادي، وعلى ذلك كله فمن الضروري جدا التركيز على نوعية المعززات وكيفية تقديمها حتى تزيد فعالية تلك المعززات في إحداث السلوك المرغوب فيه وتزيد من تكراره فيما بعد.

جدولة المعززات (Schedule of Reinforcement^):

ويقصد بذلك تنظيم طريقة تقديم المعززات، وإذا كانت المعززات الإيجابية ذات قيمة في برامج تعديل السلوك، فإن قيمتها تزداد وتبدو أكثر فاعلية إذا ما نظمت تلك المعززات وفق جداول تسمى جداول التعزيز، حيث أثبتت جدول المعززات قيمتها في إحداث التغير المطلوب في سلوك الفرد.

Schedule of reinforcement: refers to the rule denoting how many responses which specific responses will be reinforced. (Kazdin, 1980, p. 125).

الفصل الخامس

مهارات العناية بالذات والنمو الجسمي

إن الهدف الأساسي الذي تحاول برامج التربية الخاصة بكافة مستوياتها ومراحلها تحقيقه هو مساعدة الفرد المعوق على الاعتماد على النفس والاستقلالية الذاتية. وهذا الأمر صحيح فيما يتعلق بمجالات النمو المختلفة ولكنه أكثر ما يكون أهمية على صعيد العناية بالذات كتناول الطعام والشراب وارتداء الملابس والعناية بالنظافة والسلامة الشخصية واستخدام الحمام.

وبالرغم من أن عدم قدرة الطفل على تأدية مهارات العناية بالذات قد يكون ناتجاً عن عوامل عضوية (كتلف الجهاز العصبي المركزي)، إلا أن هذه المهارات تتأثر وبشكل واضح بالعوامل البيئية. والعوامل البيئية وليس العوامل العضوية الفسيولوجية هي التي يستطيع القائمون على تربية الطفل التحكم بها وتنظيمها أو إعادة تنظيمها. بعبارة أخرى، إن هذه المهارات متعلمة ومن المفيد النظر إليها على أنها كذلك.

أساليب تدريب مهارات تناول الطعام والشراب

إن نسبة كبيرة من الأطفال المعوقين الصغار قد تعاني من مشكلات حقيقية فيما يتعلق بتناول الطعام والشراب بشكل مستقل. فهم قد يواجهون صعوبات باستخدام المصاصة أو بحمل الملعقة أو الشوكة وغير ذلك. وفيما يلي وصف موجز لأهم الأساليب التي يجب استخدامها عند محاولة تطوير مهارة تناول الطعام لدى الطفل المعوق:

1- ان افتقار الأطفال المعوقين إلى مهارات العناية بالذات، بما فيها تناول الطعام، يعود جزئيا على الأقل ، الى عدم اهتمام اخصائيي التربية الخاصة بهذا الجانب من جوانب النمو. لذلك لا بد من تغيير الاتجاهات نحو هذه المهارات وأهمية تطورها وجدولة النشاطات اليومية للأطفال في المدرسة بحيث تشمل جلسات تدريبية خاصة لتنمية مهارات تناول الطعام والشراب.

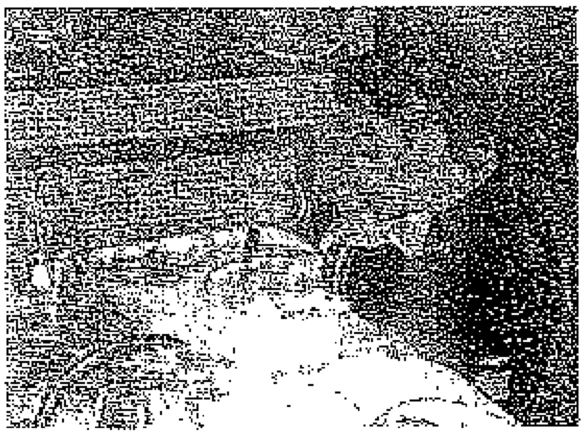
2- ليس من الحكمة توقع اكتساب الطفل المعوق لمهارات ليس لديه الاستعداد النمائي أو العمري لتعلمها. فالمهارات المعقدة تسبقها مهارات بسيطة، ولذلك يجب تدريب الاطفال على المضغ والشرب من الفنجان واستخدام الأدوات الغذائية إذا أمكن والمكيفة اذا دعت الحاجة قبل تعليمهم المهارات المعقدة والأكثر تطورا.

3- في المراحل التدريبية الأولى يجب استخدام التوجيه الجسدي والتعليمات اللفظية والنمذجة حسبما تقتضي الظروف وبعد ذلك يجب التوقف عن مساعدة الطفل تدريجيا لكي يصبح قادرا على القيام بذلك بمفرده.

4- إن الاعاقة في بعض الاحيان تمنع الطفل من تنمية هذه المهارات لأنها تؤثر تأثيرا كبيرا على قدرته على الجلوس بشكل مناسب او لأنها تؤدي الى ردود فعل انعكاسية غير تكيفية ولذلك فإن من الاهمية بمكان الاهتمام بهذه الحاجات الخاصة للطفل والعمل على تلبيتها باستخدام مقاعد معدلة أو أدوات مصممة خصيصا لمراعاة طبيعة الإعاقة.

أساليب تدريب مهارات استخدام التواليت

قد يشكل ضبط المثانة والأمعاء مشكلة حقيقية بالنسبة للطفل المعوق والأشخاص القائمين على رعايته. بل ان هذه المشكلة ما تمثل عقبة رئيسية في قبولهم وتأهيلهم. وكما هو الحال بالنسبة لجميع الأطفال، فأن مهارات استخدام التواليت بشكل مناسب لا تظهر فجأة لدى الطفل المعوق ولكنها تتطور تبعا لتسلسل نمائي محدد، ولكنها تستغرق وقتاً أطول في حالة الأطفال المعوقين. وقد يكون سبب ذلك عضوياً أو نفسياً. وبشكل عام، تتطور القدرة على ضبط المثانة في النهار قبل أن تتطور في الليل. ومن المؤشرات الرئيسية على استعداد الطفل لتعلم هذه المهارات ما يلي:



الشكل (11-1) :

الاعتماد على النفس أحد أهم أهداف التربية الخاصة

1- أن يكون له مواعيد معروفة لدخول التواليت.

2- أن تكون ملابسه غير مبللة في أوقات محددة.

3- أن تكون لديه القدرة على الحركة بشكل مستقل.

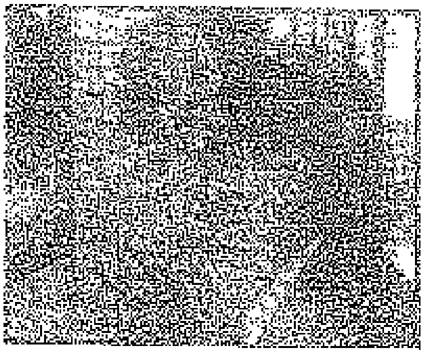
4- أن يكون لديه القدرة على التعبير عن رغبته في الدخول الى التواليت بشكل أو بآخر.

5- أن يمتلك الطفل المهارات اليدوية اللازمة لإرتداء الملابس وخلعها.

6- أن يكون الطفل قادرا على الجلوس على المرحاض لمدة كافية.

7- أن يكون الطفل قادراً على استيعاب التعليمات والتوجيهات البسيطة.

هذا ويمكن تقديم التوصيات التالية فيما يتعلق بتدريب الأطفال المعوقين مهارات استخدام التواليت.



الشكل (2-11) : النظافة الشخصية من مهارات العناية بالذات الأساسية

- اهتم بتدريب الطفل في النهار أولاً.
- اهتم بتدريب الطفل على ضبط المثانة قبل أن تركز على تدريبه على ضبط الأمعاء.
- علم الطفل الجلوس بشكل مناسب.
- درب الطفل على الذهاب إلى التواليت عند الحاجة وإذا كان ذلك صعبا علمه أسلوبا معينا للتعبير عن حاجته لذلك.

أساليب تدريب مهارات ارتداء الملابس وخلعها

1- استخدم ملابس واسعة نسبياً لكي يستطيع الطفل خلعها بسهولة نسبياً.

2- نفذ النشاطات التدريبية في الأوقات الطبيعية وذلك يتطلب التعاون بين المدرسة والبيت.

3- ساعد الوالدين في اختيار وتكييف الملابس بحيث تصبح مناسبة أكثر وتحث الطفل عل الاستقلالية في الأداء.

4- انتقل تدريجيا من السهل الى الصعب. فالأطفال مثلا يتعلمون خلع الملابس قبل أن يتعلموا ارتداءها. كذلك فإن ارتداء الملابس وخلعها أسهل من فك الأزرار مثلا.

5- استخدم أسلوب تحليل المهارات فهو مفيد جداً لتعليم هذه المهارات (Bailey & Wolery, 1992).

الجدول رقم (1-11)

مهارات العناية بالذات

الفئة العمرية (12 شهراً فما دون)

[illegible]	[illegible]
-1	يحمل زجاجة الحليب بيده
-2	يشرب السوائل ويأكل الطعام المهروس
-3	يأكل البسكويت لوحده
-4	يمسك الفنجان بكلتا يديه
-5	يرفع ذراعيه عندما تلبسه أمه الملابس
-6	يغلق فمه [illegible]
-7	[illegible]

الفئة العمرية (12-24 شهراً)

1-	يستخدم الملعقة بطريقة أولية
2-	يشرب من الفنجان وهو يمسك به بيد واحدة
3-	يسحب السحاب الزائد
4-	يعبر عن حاجته لدخول الحمام
5-	تتطور قدرته على ضبط الأمعاء (الخروج)
6-	ينشف وجهه ويديه بمساعدة
7-	يتعاون مع أمه جيداً عندما تلبسه الملابس
8-	يميز بين الطعام والشراب
9-	يعبر عن حاجته إلى الطعام والشراب
10-	يميز الأشياء القابلة للأكل من الأشياء غير القابلة للأكل

الفئة العمرية (24-36 شهراً)

1-	يستخدم الملعقة بشكل جيد
2-	يشرب من الحنفية دون مساعدة
3-	يخلع المعطف
4-	يخلع ملابسه وحذاءه وجواربه
5-	يحمل الفنجان ويشرب منه ويعيده
6-	يرتدي ملابسه بمساعدة
7-	يخلع ملابسه وحذاءه وجواربه
8-	يستطيع تزرير زر واحد أو اثنين
9-	ينشف يديه دون مساعدة
10-	لا يبلل ثيابه في النهار إلا نادراً
11-	يساعد أمه ويقلدها في الأعمال المنزلية

الفئة العمرية (36-48 شهراً)

1-	يصب الماء من إناء صغير
2-	يفك ويزرر الأزرار الكبيرة
3-	يغسل يديه بدون مساعدة
4-	يستخدم الحمام بشكل مستقل
5-	ينظف أنفه عندما يتم تذكيره
6-	يدهن الخبز بالمربى أو بالزبدة مستخدماً السكين
7-	يأكل باستخدام الشوكة والملعقة بإتقان
8-	لا يبلل الفراش في الليل
9-	يستطيع حمل الأشياء القابلة للكسر دون أن يكسرها
10-	يستطيع أن يحمل [illegible]

الفئة العمرية (48-60 شهراً)

1-	يقطع الخضار السهلة مستخدماً السكين
2-	يزرر أربعة أزرار أو أكثر
3-	يمشط شعره
4-	يعرف عنوان منزله
5-	يتجنب تناول المواد غير القابلة للاستهلاك
6-	يتناول الطعام بنفسه بعد تحضيره له
7-	يستيقظ من النوم ليلاً ليذهب إلى المرحاض

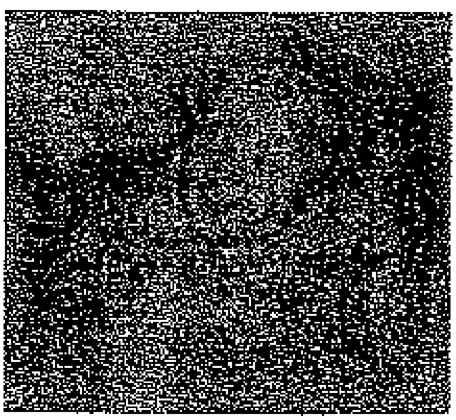
الفئة العمرية (60-72 شهراً)

[illegible]	[illegible]
1-	يرتدي الملابس كاملا لوحده
2-	يربط رباط الحذاء
3-	ينظف أسنانه دون مساعدة
4-	يعبر الشارع بأمان
5-	يعيد الألعاب إلى أماكنها
6-	يختار الملابس الملائمة للظروف الجوية
7-	[illegible]

النمو الحسي

من أجل فهم القدرات والمحددات الحسية الإدراكية لدى الأطفال المعوقين، لا بد من مناقشة العملية التي يتفاعل من خلالها جميع الأطفال مع عالمهم . فمنذ لحظة الولادة، يتمتع الأطفال بالقدرة على استقبال المعلومات ويتفاعلون ويرتبطون بعلاقة متبادلة مرضية مع بيئتهم المباشرة ولاحقا يتسع التفاعل مع العالم باضطراد مستمر (الحديدي، 1998).

وتكوين الجهاز العصبي المركزي لدى الإنسان يجعله دائم القابلية للإثارة من خلال الأعضاء الحسية بهدف إيصال الجسم بالعالم الخارجي. فالطاقة الجسمية داخل جسد الانسان أو الإثارة الخارجية تعمل على استثارة المستقبلات الحسية وتؤثر في حالة التوازن الجسمي، ومع نقل الأعصاب الحسية للمعلومات الى الجهاز المركزي، فهذه المعلومات تعطى معنى من خلال ما يسمى بعملية الإدراك. وفي نهاية الأمر، تصنف إدراكات العالم ذاتها إلى أنماط يمكن تذكرها، والتعلم لدى كل طفل يأخذ أسلوبا مميزاً. وتتكون معظم الأنظمة الحسية من العضو الحسي والخلايا الاستقبالية فيه والأعصاب الحسية المرتبطة بالقشرة الدماغية.



الشكل (3-11):
استثارة حواس الأطفال في مرحلة الرضاعة

وجمع المعلومات الحسية على شكل إدراكات ومن ثم إلى مفاهيم ثابتة يتولد عنه معرفة وظيفية للتفكير وإيصال المفاهيم المجردة. وهذا التصنيف والتنظيم للإدراكات والمفاهيم من أجل دمجها في تعلم الفرد وسلوكه إنما هو مهمة عقلية معقدة حتى عندما تكون جميع الأعضاء الحسية سليمة وتعمل هي والدماغ بأقصى درجة من الكفاية. وبغض النظر، فإن العملية تتم وفق أسلوب خاص لدى كل طفل يأخذ لاحقا شكل «أسلوب التعلم» أو «نمط التعلم». ويعتقد البعض أن أسلوب التعلم لدى الأطفال يتشكل في سن الثالثة وأن إمكانية تعديله بعد ذلك أمر صعب رغم أن التغيرات يمكن إحداثها إلى سنين الرشد باستخدام طرق منظمة كتعليم الانماط المختلفة. ولكن الآثار طويلة المدى لمثل هذه المحاولات لتعديل انماط التعلم لم يتم تحديدها بعد.

حاسة البصر:

تتطور عملية الرؤية على شكل محاولات للتركيز على الشيء بمساعدة انعكاس التركيز. وهذا يعني أن العين تركز على الشيء بدلا من الرؤية السريعة وإنها تتكيف للمسافات المختلفة من خلال وضع العضلة حول عدسة العين. والجهاز البصري لدى المواليد الجدد متطور، فهم يمتلكون قدرات بصرية كبيرة. فالطفل حديث الولادة يتفاعل مع الضوء ويدير رأسه نحوه. وفي الأيام الأولى من العمر، يركز الرضيع على وجه الأم ويحاول التركيز على فمها. وفي الشهر الثالث، يحاول الرضيع متابعة الشخص وينظر إلى أصابعه والأشياء القريبة منه. وفي الشهر السادس والسابع يتابع بنظره الأشياء المختلفة ويصبح لديه رؤية حادة. وبين الشهر الثامن والعاشر يحرك الرضيع رأسه وعينيه إلى الأعلى وإلى الأسفل دون فقدان التوازن عند الجلوس. وفي سن (1-3سنوات) تتطور العين باستمرار، وفي سن (4-5سنوات) يكتمل تطور العين. فالتركيز يعكس في هذه المرحلة العمرية كفاية الوظائف البصرية. هذا وتتطور القدرات البصرية عموما وفقا للتسلسل الآتي:

(الشهر الأول) – يغلق الطفل عينيه عندما يتعرض للإضاءة.

– يبدأ بالتحليق بالاشياء.

(3-4 شهور) – يظهر على الطفل الفرح عندما يرى ثدي الأم أو زجاجة الحليب ويفهم أنهما يعنيان الطعام.

– يتابع شيئا يتحرك إلى الأعلى وإلى الأسفل.

(5-6 شهور) – يرى شيئا عن بعد ويشد نفسه نحوه.

- يعبر عن إدراكه للفرق بين الشخص المألوف وغير المألوف.
- يستطيع رؤية أشياء صغيرة.

(8-9 شهور) - يرى شيئاً مغطى جزئياً بغطاء.
- يبحث عن أشياء تتدحرج بعيداً عنه.

(12 شهراً) - يدرك أشياء كثيرة.
- يأخذ الشيء أو يتحرك نحوه.
- يحب النظر إلى الصور.

(18 شهراً) - يجد شيئاً يختفي من أمامه.
- يشير إلى الأشياء التي يريدها.
- يشير للأشياء في كتب مصورة.
- يجد شيئاً محدداً من بين مجموعة أشياء.

(24 شهراً) - يضع الأشياء في كتب مصورة.
- يشير للأشياء البعيدة عن نظره.
- يقلب الصور في الاتجاه المناسب.
- يبني برجاً من 3-4 مكعبات.

(30 شهراً) - يميز بين الألوان: الأحمر، الأصفر، الأخضر، الأزرق، الأسود، الأبيض (لا يعرف أسماء الألوان).

(36 شهراً) - يعرف اسم لون واحد.
- يعمل تركيبات بسيطة مثل وضع الشكل في الفراغ المناسب.

(48 شهراً) - يبني نموذجاً بعد رؤيته باستخدام (3) أجزاء.
- يعرف اسم لونين.
- يرسم دائرة.
- يتابع الكرة بنظره.
- يركز بنظره بدرجة عالية.

(60شهـــراً) - يبني نموذجاً بعد رؤيته باستخدام (4) مكعبات.

- يعرف أسماء الألوان الأساسية.

- يرسم شكلاً مربعاً.

(72 شهـــراً) - يتحدث مستعيناً بالذاكرة البصرية.

(مثلاً برنامج تلفزيوني شاهده بالأمس)

- يعرف أسماء الألوان.

- ينظر الى الصورة وبدون رؤيتها ثانية يستطيع وصف ما فيها.

حاسة السمع:

تتطور حاسة السمع عبر أربع مراحل هي:

الوعي السمعي: يفهم الطفل الأصوات البسيطة.

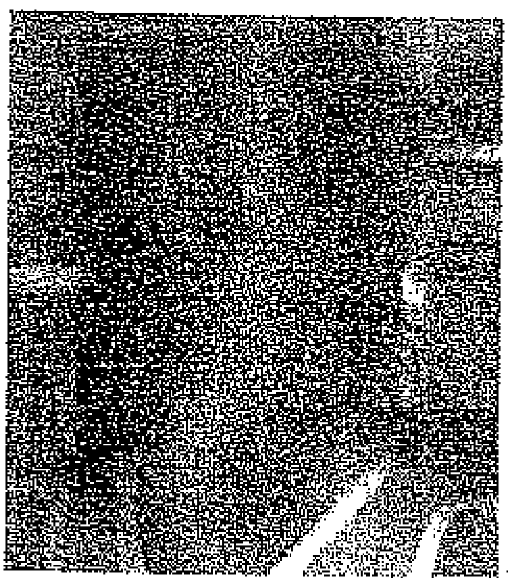
التركيز السمعي: يستطيع الطفل معرفة من أين يأتي الصوت.

التمييز السمعي وتمييز الأصوات: وهذا يعني أن الطفل يستطيع إدراك الأصوات والألفاظ والكلمات بطريقة صحيحة (يخلط الأطفال عادة الأصوات المتشابهة).

الذاكرة السمعية: تعتبر من أهم العوامل للتعلم، فالأطفال يحتاجون إلى التدرب على إعادة ما يقال لهم. وإذا لم تتطور الذاكرة السمعية قد يواجه الطالب مشكلات مختلفة عند دخول المدرسة. هذا وتتطور وظيفة السمع على النحو التالي:

(الشهـــر الأول) - يصدر عن الطفل ردة فعل للصوت العالي والتصفيق المفاجئ.

(3-4 شهـــور) - ينتبه الطفل إلى الأصوات الصادرة عن عقرب الثواني لساعة المنبه التي تبتعد عنه حوالي 20سم.



الشكل (4-11): لحاسة السمع دور كبير في التعلم

- لا يحب الصوت المزعج (يبكي بسببه).
- ينتبه إلى كيفية المحادثة الجارية بين الكبار ويبتسم عندما يتحدث عنه الآخرون بطريقة لطيفة.

(5-6 شهور) - يستمع للمحادثة.
- يناغي لأمه.

(8-9 شهور) - يفهم كلمات مختلفة.
- يحب اصدار الاصوات
- يميل راسه نحو الشخص الذي ينادي.

(12شهراً) - يطيع بعض الأوامر البسيطة.
- يستمع ويتفاعل عند سماع اسمه.
- يستطيع تحديد مصدر الصوت بسرعة.
- يفهم بأن الأشياء والناس لهم أسماء

(24 شهراً) - يستطيع تحديد مصدر الصوت بسرعة.
- يعيد كلمات في جملة وخاصة آخر كلمة في الجملة التي صدرت عن الشخص الراشد.
- يعرف اسماء (8-10) أشياء.
- يفهم القصص البسيطة ويستمتع بها.
- يقوم بتلبية بعض الأوامر التي تصدر إليه.

(36 شهراً) - يفهم عندما يقرأ الراشد له وعندما يرى الصور.
- يستمتع بالأغاني والأناشيد

(48 شهراً) - يستطيع القيام بثلاث مهام متتابعة.
- يستطيع تذكر وإعادة جمل قصيرة (4-6 كلمات).

(60 شهراً) - يستطيع التحدث عن أحداث ماضية.
- يأخذ رسالة بسيطة على الهاتف.
- يعيد جملة من (11) كلمة
- يعرف تاريخ ولادته.
- يميز بين (3) مستويات صوتية.

حاسة اللمس

تتطور حاسة اللمس في الاعمار المختلفة على النحو التالي:

(الشهـــر الأول) – إذا دغدغت أخمص قدمه بلطف فهو يسحب رجله بأكملها.

– يسحب رجله حسب الحرارة (الماء البارد والساخن)

– يمص أصابعه ويده.

(3-4 شهـــور) – يبدأ بتحريك الأشياء المعلقة فوق السرير.

– يهدأ عندما يتم لمسه

– يبكي عندما يبلل نفسه.

(5-6 شهـور) – يضغط ويشد بقوة.

– يتفحص بالاصابع

(8-9 شهـــور) – يرغب بلمس الطعام.

(12 شهـــراً) – يلعب بالطعام

– يصفق بيديه.

– يحب التقبيل والمعانقة.

– يشير بالسبابة للأشياء.

(18 شهراً) – يستخدم الاصابع للإحساس بالاشياء.

– يكثر من وضع الأشياء في فمه.

– يحب الأشياء الناعمة.

– يضع يده على الأماكن المؤلمة.

(24 شهراً) – يتطور لديه الاحساس بالألم.

– يفهم أنه قد يؤذي نفسه.

– يتعلم الخوف من الأشياء.

– يستطيع قلب صفحات الكتاب.

(30 شهـراً) – يميز الأشياء بالأصابع دون النظر إليها.

(36 شهـراً) – يميز بين الدافئ والبارد.

(48 شهـراً) – يعرف الجزء الذي يلمس من جسمه حتى لو كانت عيناه مغلقتين.

– يحس بنفسه إذا كان يشعر بالدفء أو إذا كان يرجف من البرد.

– يميز الأشياء في كيس دون النظر إليها.

(60 شهـراً) – يستطيع القول من أين يتألم دون النظر.

– يميز بين الأشكال المختلفة التالية (الدائرة المربع) بلمسها.

(72 شهـراً) – يستطيع الحكم على درجة حرارة الماء.

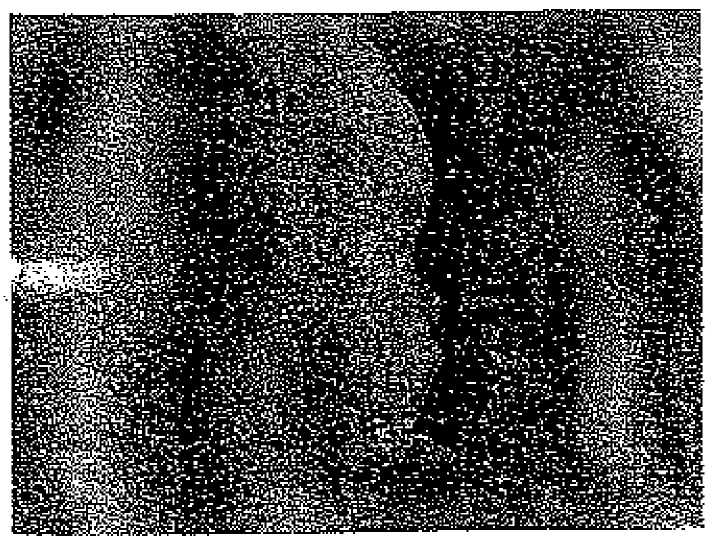
– يميز عدداً أكبر من الأشكال (مثل الدائرة، المربع، المستطيل، الشكل البيضاوي).

– يميز السطوح المختلفة (الملابس القطنية، الجلدية... إلخ)

وفيما يلي أهم الأساليب التي يمكن استخدامها لتطوير النمو الحسي للأطفال:

1- مساعدة الأطفال على اكتساب المهارات والقدرات الحسية بشكل تدريجي بحيث يتم البدء بالمهارات البسيطة أولاً من ثم يتم الانتقال إلى المهارات الأكثر تعقيداً، وهذا ما يطلق عليه التربويون عادة اسم «التعليم الرأسي أو العامودي».

2- مساعدة الأطفال على تأدية المهارة نفسها في مواقف مختلفة (باستخدام أدوات متنوعة، وبطرق مختلفة وبوجود مدربين مختلفين، إلخ)، وتسمى طريقة التعليم هذه باسم «التعليم الأفقي»، وتهدف هذه الطريقة إلى تجنب تعليم الطفل مهارات معزولة أو غير وظيفية.



الشكل (5-11): من خلال حاسة اللمس يستكشف الأطفال أشياء كثيرة

3- تكييف أو تعديل النشاطات التدريبية لتصبح ملائمة للحاجات الخاصة للطفل. أما إذا كان ذلك أمراً مستحيلاً بسبب طبيعة اعاقة الطفل فهو يعني اختيار النشاطات الممكنة فقط فليس من الحكمة في شيء أن نتوقع من الطفل أن يقوم بتأدية مهارات مستحيلة. وفي بعض الحالات قد يكون هناك حاجة إلى تعديل طريقة العرض للمواد والأشياء.

4- استخدام التعليم المباشر عندما تدعو الحاجة إلى ذلك. وما يعنيه هذا هو أن تقوم المعلمة بتحديد أهداف تعليمية، واختيار الأدوات والأساليب، وتنفيذ النشاطات التدريبية، وتقييم فاعلية الطرق المستخدمة. ومثل هذا الأسلوب يتطلب تقييم قدرات الطفل الحسية لتحديد مواطن الضعف أو العجز ومواطن القوة ومن ثم ترتيب المهارات حسب أهميتها وتسلسلها الزمني.

5- توفير الفرص الكافية للأطفال لممارسة المهارات المكتسبة. وبشكل عام، يجب عدم الاكتفاء بفرصة واحدة لتأدية المهارة ولكن يجب إتاحة عدة فرص في اليوم الواحد إذا سمحت الظروف بذلك.

6- استخدام التعزيز المتواصل عندما يبدأ الطفل بتعلم المهارة المطلوبة، وبعد بلوغه مستوى مقبولاً من الاتقان يجب التحول إلى تعزيز متقطع.

7- كما هو الحال بالنسبة لجميع المهارات النمائية، يجب تقييم استجابات الأطفال والتحسن الذي يطرأ على أدائهم (Bailey and Wolery, 1992)

الفصل السادس

تدريس المهارات الحياتية

المخرجات التعليمية [illegible]

بعد الانتهاء من دراسة [illegible]

1- معرفة [illegible]

2- تحديد [illegible]

3- معرفة [illegible]

4- معرفة طرق تنمية المهارات الحياتية اليومية والوظيفية لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

تمهيد

يشير ويجنز وبيرمان (Wiggins & Behrmann,1988) إلى تغير جوهري في المناهج المدرسية للأشخاص ذوي الإعاقات بوجه عام وذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة بوجه خاص. ويتمثل التغير أساساً في التحول من الأهداف المستندة على العمر التطوري إلى تلك المستندة على العمر الزمني. ويتوخى من ذلك تعليم الطلبة المهارات التي يحتاجون إليها للأداء الفعال والمستقل نسبياً في حياتهم اليومية.

ويركز هذا المنحى على تعليم المهارات المستهدفة في الأوضاع الحياتية الفعلية بوجود أشخاص عاديين وباستخدام أدوات ومواد طبيعية، ولذلك فهو يسمى منحى التعلم المجتمعي (Community Learning Approach). ويمثل هذا المنحى أسلوباً من أساليب الدمج الاجتماعي للأشخاص المعوقين.

المهارات الحياتية الوظيفية (Functional Life Skills)

عندما يركز المنهج على الأنشطة الحياتية اليومية والمهارات المتصلة بالحياة الأسرية التي ينبغي على الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة تعلمها لزيادة مستوى اعتمادهم على أنفسهم إلى أقصى حد ممكن فإن المنهج يكون منهجاً وظيفياً أو منهجاً يركز على المهارات الحياتية الوظيفية. ويتطلب تحديد هذه المهارات مسح البيئة الحالية والبيئة المستقبلية المتوقعة للشخص في مجالات الحياة المنزلية، والمجتمعية، والمهنية، والترويحية.

وتقترح سنل (Snell,1993) تجزئة البيئات الفرعية في المجالات التي تم تحديدها، ومسح هذه البيئات الفرعية وتحديد المهارات والأنشطة المهمة في هذه البيئات، وأخيراً اختيار أساليب التدريب الفعالة للمهارات والأنشطة التي تم تحديدها.

الفرص الكافية لهم لاكتساب المهارات اللازمة للاعتماد على النفس في المنزل والمجتمع.

7- التركيز على تنفيذ البرامج التدريبية في الأوضاع الطبيعية، فمن المعروف أن الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة يواجهون صعوبات في نقل أثر التدريب ... المدرسة.

8- اختيار استراتيجيات بديلة لتأدية الأنشطة الحياتية اليومية عندما يفتقر الأشخاص ذوو الحاجات الخاصة إلى المهارات الأكاديمية، والحركية، والاجتماعية، والتواصلية اللازمة.

وقدم ويجنز وبيرمان (Wiggins & Behrmann ,1988) وصفاً لبرنامج تعلم مجتمعي في أربعة مجالات هي:

i- عبور الشارع واستخدام وسائل النقل العامة.

ii- السلامة والأمن.

iii- التسوق.

iv- تناول الطعام في المطاعم.

ويتضمن المجال الأول وعي المخاطر وعبور الشارع بأمان. ويتواجد مع المتدرب شخص راشد بشكل مستمر يقوم بتحليل المهمات اللازمة في كل خطوة، ويقدم الإرشادات المناسبة ويسجل مدى تقدم المتدرب على بطاقات خاصة. ويشارك في التدريب على عبور الشارع أولياء أمور متطوعون ليمارس المتدربون المهارات في مواقف يتم التحكم بها ولكنها مواقف واقعية.

ويركز التدريب على ضرورة النظر بكلا الاتجاهين قبل عبور الشارع، وترسل المعلومات حول التقدم الذي ينجزه المتدرب إلى والديه بشكل دوري، وتقدم شهادة للمتدرب الذي يحقق الأهداف المبتغاة، ويعمل ذلك بمثابة تغذية راجعة فورية وتعزيز إيجابي. وتشتمل الخطوة الثانية على تطوير مهارات استخدام وسائل النقل العامة. فبعد تعلم مهارة عبور الشارع يركز التدريب على الوصول إلى موقف الباص أو التكسي المناسب، والدخول إلى وسيلة النقل، وإظهار السلوك الملائم عمرياً، ودفع الأجرة المطلوبة.

وتتمثل أهداف التدريب في مجال السلامة في تعلم التمييز بين الأصدقاء والغرباء، وتعلم

التصرف المناسب عند الضياع في مكان عام، وربما تكون الأسواق الكبيرة أكثر الأماكن ملاءمة لهذا النوع من التدريب. ويتعلم المتدربون تمييز الأشخاص الذين يقدمون المساعدة في الأماكن العامة، ويتم تدريبهم على إظهار البطاقة الشخصية أو بطاقة تواصل خاصة يحملونها معهم لطلب المساعدة.

ويتمثل المجال الثالث من مجالات التعلم المجتمعي في السوبر ماركت. وتشتمل الأهداف على استخدام قائمة بالمشتريات، وطلب المساعدة من البائع، وتحديد مواقع الأشياء المطلوبة، واختيار المناسب فيها، ودفع ثمن المشتريات. وعند الحاجة يتم التركيز على تطوير المهارات الأكاديمية الوظيفية للمتدرب (مثل: تمييز القطع النقدية، والعد، ومعرفة الأرقام).

ويتمثل المجال الرابع من مجالات التعلم المجتمعي في الذهاب إلى المطعم. ويركز التدريب في هذا المجال على اكتساب مهارات تناول الطعام والشراب بطريقة مناسبة اجتماعياً، والتواصل والطلب من قائمة الوجبات المتوفرة، واستخدام الأدوات بشكل مناسب. ويمكن أن يرافق هذا التدريب أنشطة تعليمية في المنزل لتعزيز مهارات المتدرب وتطويرها.

سؤال:
كيف يمكن للمعلمين تدريب الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس بطريقة تساعدهم على الاعتماد على أنفسهم قدر المستطاع في تأدية الأنشطة الحياتية اليومية؟

كذلك أصبحت أدبيات التربية الخاصة والتأهيل في السنوات الماضية تبدي اهتماماً متزايداً بنوعية الحياة عند تنفيذ البرامج والخدمات للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة. ولكن تعريف مفهوم نوعية الحياة (Quality of Life) ما يزال غير واضح وبالتالي فإن قياسه كمتغير من المتغيرات المهمة التي يجب أخذها بالحسبان عند تقييم فاعلية البرامج هو الآخر يشكل تحديا للباحثين (Pain,Dunn, Anderson, Darrah, &Kratochvil,1998).

ففي حين يستخدم البعض هذا المفهوم للإشارة الى الأبعاد المتصلة بالصحة على وجه التحديد، يستخدمه البعض الآخر على نحو يشمل أبعاداً عديدة أخرى مثل الأبعاد الوظيفية، والانفعالية، والاجتماعية، والنفسية. وقد أشار ماكدانييل وباش (McDaniel & Bach , 1994) إلى أربعة خصائص رئيسية لمفهوم نوعية الحياة وهي:

1- الطبيعة الدينامية له فهو يتغير من وقت إلى آخر.

2- تعدد أبعاده وتنوع القيم الشخصية فيما يتعلق بهذه الأبعاد.

3- الطبيعة التفاعلية له بمعنى أنه نتاج جملة من المتغيرات المتصلة بكل من الفرد والبيئة.

4- التوافق بين توقعات الشخص وظروف الحياة الفعلية. ويوضح الشكل رقم (4-11) المجالات والأبعاد التي تغطيها مقاييس نوعية الحياة.

الشكل رقم (4-11)

المجالات الرئيسية لنوعية الحياة وأبعادها الفرعية *

المجال	الأبعاد
الصحة الانفعالية	الأمل تقدير الذات تغير القلق الشعور بالطمأنينة الشعور بالسيطرة
العلاقات	العلاقات الأسرية العلاقات الأخرى الانتماء والدعم
القضايا المتعلقة بمقدمي الرعاية	الرضا العام المؤثر على الرعاية القضايا المتعلقة بالأبوة والأمومة
تفعيل الإمكانيات	تحسين الأداء الطاقة
الحياة الهانئة	التمتع بالحياة الأنشطة ذات المعنى
القضايا المجتمعية	الاندماج التسهيلات الاستقلالية
المفاهيم الأساسية	البقاء تقدير الحياة الأمن الذاتي

* بتصرف عن (Pain et al , 1998).

قضية أخرى في هذا المجال توليها أدبيات التربية الخاصة اهتماماً في الوقت الحاضر هي قضية تقرير المصير للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وتمكينهم من تطوير أنفسهم. ويقصد بتقرير المصير (Self-Determination) في سياق التربية الخاصة قدرة الشخص ذي الحاجات الخاصة على دراسة وتحليل الخيارات والبدائل واختيار المناسب منها في البيت، والمدرسة، والعمل، وأوقات الفراغ. ويعتقد الباحثون بشكل متزايد أن افتقار الأشخاص ذوي الحاجات الخاصة إلى مهارات تقرير المصير يمثل أحد العوامل المهمة التي تكمن وراء الصعوبات الجمة التي يواجهونها في الانتقال من المدرسة إلى العمل. واستناداً إلى ذلك، تنادي أدبيات التربية الخاصة المعاصرة بتطوير المناهج لتشمل مهارات تقرير المصير باعتبارها مهارات وثيقة الصلة بالاندماج الاجتماعي ونوعية الحياة (Schloss, Alper, & Jayne, 1993).

وتهتم البرامج التي تسعى لمساعدة الطلبة على التطور الذاتي وتقرير المصير بتدريبهم على ممارسة مهارات تنظيم الذات. ويتحقق ذلك بعدة وسائل من أهمها: تحديد الأهداف، واتخاذ القرارات، والاختيار، وحل المشكلات، والدفاع عن النفس، والمشاركة النشطة في التعلم (Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug, & Martin, 2000)والغاية الرئيسية من ذلك كله هي تمكين الطلبة من لعب دور نشط في التأثير على مجريات الأحداث في حياتهم.

وفي المدرسة، يمكن التخطيط لتحقيق هذه الغاية من خلال البرامج التعلمية الموجهة من قبل الطلبة وعدم الاكتفاء بالبرامج الموجهة من قبل المعلمين. وذلك ليس أمرا يسيرا من الناحية التطبيقية، فنماذج التدريس كلها تفترض أن المعلم هو الذي يتحمل المسؤولية كاملة عن تحديد ماذا سيتعلم الطالب وكيف سيتعلم (Wehmeyerr et al., 2000).

فالطلبة يتعلمون بشكل أفضل عندما يشاركون بفاعلية في عملية التعلم فيتفاعلون مع المعلمين ومع بعضهم البعض. ويبين كوبر (Cooper,1999) بعض الأساليب التي يستطيع المعلمون استخدامها لتشجيع الطلبة على المشاركة في العملية التعلمية. وتشمل هذه الأساليب:

i- توضيح ما سيتم تعلمه.

ii- الفوز بانتباه الطلبة.

iii- استثارة دافعية الطلبة للمشاركة.

iv- استخدام الخبرات والمعرفة السابقة للطلبة لعمل ارتباطات ذات معنى بالمعرفة والمعلومات الجديدة.

الجدول رقم(2-44)

طرق تشجيع التعلم النشط *

الطريقة	التوضيح
تشجيع التعلم التفاعلي	يربط المعلمون بين المتعلم والبيئة التعليمية والمادة التعليمية باعتبار أن التفاعل بين هذه العناصر الثلاثة يؤدي إلى التعلم وتطور السلوك.
إدراك أهمية الخبرة السابقة	لأن التعلم يعتمد على ما يمتلكه الطلبة من معرفة، ينبغي على المعلمين البناء على الخبرات السابقة والمعلومات المتوافرة لديهم.
إعداد الطلبة للدرس	قبل البدء بالدرس يجب عرض المصطلحات الأساسية فيه على الطلبة فذلك يحسن فهمهم للدرس ويحسن أيضا انتباههم وقدرتهم على التذكر.
تعليم الطلبة كيف يتعلموا	يستطيع المعلمون مساعدة الطلبة على وعي عمليات التعلم التي يستخدمونها (مثل سؤال الطالب عن طريقة توصله إلى الحل للمشكلة).
تنظيم الدروس على نحو يضمن النجاح	يتعين على المعلمين تحديد الدروس بطريقة تتيح الفرص للطلبة للنجاح فالعلاقة قوية بين التعلم ومفهوم الذات والاتجاهات الإيجابية.
تشجيع الأداء النشط	يحقق الطلبة نجاحا أكبر عندما يلعبون دوراً نشطاً وليس دوراً سلبياً في العملية التعليمية.

* نقلاً عن: (Lerner, 2000)

وتشكل هذه الأساليب الأربعة القاعدة اللازمة لاكتساب المهارات التي لا غنى عنها لتشجيع الطلبة على المشاركة في العملية التعلمية وهي:

1- بدء الدرس.

2- إجراء المناقشات البناءة.

3- إنهاء الدرس.

ويبدأ الدرس الجيد بشكل مخطط له مسبقاً. والبداية المخطط لها هي جملة من الأفعال والأقوال التي يهدف المعلم من ورائها إلى ربط الخبرات السابقة للطلبة بالأهداف أو المخرجات التعلمية للدرس.

وتعتبر المناقشات الصفية من أهم الأدوات التي يستطيع المعلمون استخدامها لتشجيع الطلبة على المشاركة في التعلم. والمناقشات قد تتم بين طالب وآخر أو بين الطالب والمعلم. ويرى كوبر (Cooper,1999) أن المناقشات الصفية لها عدة وظائف مهمة كأداة لتشجيع الطلبة على المشاركة في التعلم، وهذه الوظائف هي:

1- تساعد المناقشات الطلبة على اكتساب معلومات ومعرفة جديدة.

2- تتيح المناقشات للطلبة الفرص ليتعلموا التعبير عن أفكارهم وآرائهم بوضوح.

3- تساعد المناقشات الطلبة على تقييم تفكيرهم وتفكير زملائهم.

4- تعلم المناقشات الطلبة على التأمل في الأفكار المختلفة عن أفكارهم.

5- تتيح المناقشات للطلبة الفرص للتعبير عن آرائهم الشخصية.

وكما أن للدرس المخطط بداية جيدة فإن له نهاية جيدة أيضاً. والمقصود بالنهاية هو جملة الأفعال والأقوال التي يهدف المعلم من ورائها إلى مساعدة الطلبة على الربط بين المعلومات ودمجها في عقولهم وعلى التوصل إلى استنتاجات وعلاقات ذات معنى (Adgner, Kalyanpur, Peterson, & Bridger, 1995).

ويعتقد شلوس وزملاؤه (Schloss et al.,1993) أن الطريقة الرئيسية لتطوير قدرة الشخص المعوق على الاختيار في وضع ما هي إدارة وتنظيم التلقين والتوجيه. ويهدف ذلك هو توفير الحد الأدنى من المساعدة اللازمة لضمان استجابة الشخص بطريقة ملائمة في موقف الاختيار.

المناقشات الصفية (Classroom Discussions)

هي إحدى الطرق الفعالة لتزويد الطلبة بخبرات تعلمية جماعية. فهي طريقة للفت انتباه الطالب وتشجيعه على التأمل في عملياته المعرفية وتطويرها من جهة ولاستكشاف أنماط تفكيره من جهة أخرى. ويتوقع من المعلم أن يقود النقاش ويوجهه وذلك بطرح الأسئلة حول مشكلة أو قضية ما. وإضافة إلى دور المستفسر يستطيع المعلم أن يزود الطلبة بتغذية راجعة عن استجاباتهم. وينبغي على المعلم أن يلاحظ نسبة الطلبة الذين يشاركون في المناقشة، ومدى حماستهم في استكشاف عملياتهم المعرفية ذاتياً، ومدى الصعوبة التي يواجهونها وأسباب تلك الصعوبة.

ونظراً للفوائد المحتملة للمناقشات الصفية، فإن الأدبيات التربوية توليها اهتماماً كبيراً. فمن فوائد المناقشة: (أ) ممارسة التعبير اللفظي، (ب) التفاعل النشط مع الموضوع الذي تتم مناقشته، (ج) زيادة مستوى التعلم والاستمتاع بالتعلم، (د) فوائد غير مباشرة مثل: زيادة الثقة بالذات، وتحسين مهارات التفكير الناقد، وتعلم المهارات اللازمة للمشاركة المستقبلية في أنشطة المجتمع (Smith et al., 1982). وعلى ضوء ذلك فقد بينت عدة دراسات تجريبية استراتيجيات زيادة المشاركة في المناقشات الصفية وتحسين نوعيتها. وبإيجاز، فلعل أكثر تلك الاستراتيجيات فاعلية: (1) تدريب الطلبة على التسجيل الذاتي والمتابعة الذاتية، (2) استخدام التعزيز الإيجابي، (3) تدريب المعلمين لتطوير مهاراتهم في قيادة المناقشات وتوجيهها (Smith et al., 1982).

ويقترح شلوس وزملاؤه (Schloss et al., 1993) استخدام استراتيجيات التلقين والتوجيه على النحو الآتي:

أ- تحديد الموقف الذي سيتم فيه الاختيار (مثل: أن يقوم الطالب باختيار المقعد الذي سيجلس فيه في الصف، أو اختيار الأنشطة التي سيقوم بها في فترة الاستراحة، الخ).

ii- التحديد المسبق للقيود التي ستفرض على الاختيار (مثل: أن يتم تحديد المقاعد التي يستطيع الطالب أن يختار واحداً منها من الصف الأمامي، أو اقتصار الأنشطة الترفيهية على تلك التي لا تشمل الاحتكاك الجسمي، الخ).

iii- إعطاء الطالب وقتاً كافياً للاختيار دون مساعدة. وإذا لم يبادر الطالب إلى اتخاذ قرار، يمكن توجيهه جزئياً.

iv- إعطاء الطالب وقتاً كافياً للاختيار، وإذا لم يستجب حتى عند مساعدته جزئياً، يصبح ضرورياً مساعدته كاملاً.

هـ- إعطاء الطالب وقتاً كافياً، وإذا لم يستجب بالمرة، يستطيع المعلم أو ولي الأمر أن يتخذ القرار كاملاً.

و- إذا انطوى الاختيار في أي مرحلة من مراحل العملية السابقة على مجازفة ... ومخاطرة حقيقية، يجب حرمان الشخص من حرية الاختيار والمبادرة إلى توجيهه.

وعند التأمل في الخطوات السابقة، يتضح أن التسلسل المقترح للتلقين والتوجيه يوظف مواقف الاختيار التي تحدث بشكل طبيعي. وهذا الأسلوب مفضل لأنه لا يتطلب من الطالب أن يعمم المهارات من الوضع التدريبي إلى الأوضاع الطبيعية. وهو أيضاً يركز على المحسوس، ويتضمن توفير كل الدلالات والتلميحات الطبيعية.

وأخيراً، فإن هذا الأسلوب يتسق ومعظم مواقف الاختيار التي يمر بها الطالب، ونتيجة لذلك، لا تتم إضاعة الوقت في إعداد الطالب لمواقف اختيار نادرة الحدوث. فمعظم المحاولات التدريبية يتم تخصيصها لمواقف الاختيار التي تحدث بشكل متكرر.(Schloss et al ,1993)

مهارات العناية بالذات

مهارات تناول الطعام والشراب

السنة الأولى من العمر:

(1) يمص جيداً من زجاجة الحليب أو من ثدي الام.

(2) ينسق أفعال المص، والبلع، والتنفس.

(3) يلعق ويبلع الطعام المهروس الذي يقدم له بملعقة.

(4) تتكامل استجابة التتبع لديه.

(5) يعلك الطعام المهروس المصفي.

(6) تتكامل استجابة العض (القضم).

(7) يعلك ويبلع البسكويت.

(8) يغلق شفتيه على الملعقة لإزالة الطعام .

(9) يشرب من الكوب بمساعدة.

(10) يحمل الملعقة.

(11) يمضغ الطعام بحركة لسانية جانبية.

(12) يستخدم أصابعه لتناول قطع الطعام الصغيرة.

(13) يقضم البسكويت.

(14)يمضغ البسكويت.

(15) يلعق الطعام من الملعقة بلسانه.

(16) يأكل الطعام المجروش/ المهروس.

(17) يتوقف لعابه عن السيلان.

(18) يبلع وفمه مغلق.

السنة الثانية من العمر:

(1) يطعم نفسه بالملعقة (ولكنه يسكب الطعام كثيراً).

(2) يحمل الفنجان ويشرب منه (ولكنه يسكب السائل).

(3) يمضغ جيداً.

(4) يشرب من الفنجان دون مساعدة.

(5) يأكل الوجبة كلها بالملعقة بمفرده.

(6) يميز ما هو صالح للأكل.

(7) يرفع الغطاء عن قطع الحلوى.

(8) يمص مستخدماً المصاصة.

السنة الثالثة من العمر:

(1) يشرب دون مساعدة.

(2) يأكل بالملعقة (دون أن يسكب الطعام).

السنة الرابعة من العمر:

(1) يسكب من الإبريق إلى الفنجان.

(2) يمسك الملعقة بأصابعه.

(3) يمسك الشوكة بأصابعه.

السنة الخامسة من العمر:

(1) يستخدم السكين لتقطيع الأشياء.

السنة السادسة من العمر:

(1) يسكب من إناء.

بعد السنة السادسة:

(1) يستعمل الإناء المناسب للطعام.

(2) يستطيع تحضير الساندويتشات.

(3)يفتح أغطية العلب بيديه.

(4) يقشر الخضراوات والفواكه بالسكين.

(5) ينقل المادة الساخنة من الفرن.

مهارات استخدام التواليت والصحة

السنة الثانية من العمر:

(1) يبقى جافاً مدة ساعة إلى ساعتين.

(2) يعبر عن انزعاجه حتى يتم تغيير ملابسه.

(3) يتطور لديه حركات منتظمة في الأمعاء.

(4) يبدأ بالاستجابة للتدريب على استخدام التواليت.

السنة الثالثة من العمر:

(1) يبقى جافاً بين مواعد استخدام التواليت المحددة.

(2) يستخدم التلميحات أو الكلمات للتعبير عن حاجته إلى استخدام التواليت.

(3) يستخدم التواليت بمفرده فيما عدا التشطف.

(4) قليلاً ما يحدث أن يبرز في ملابسه.

(5) يغسل يديه.

السنة الرابعة من العمر:

(1) يرتب ملابسه بعد دخول الحمام.

(2)يغطي فمه عندما يسعل.

(3) يسحب السيفون بعد استخدام المرحاض.

(4) يغسل وجهه.

(5) ينظف أسنانه.

السنة الخامسة من العمر:

(1) ينظف نفسه بعد استخدام التواليت.

(2) يتمخط وينظف أنفه عندما يتم تذكيره.

السنة السادسة من العمر:

(1) ينظف أنفه دون مساعدة.

بعد السنة السادسة:

(1) ينظف أسنانه بشكل روتيني.

(2) يمشط شعره.

(3) يستحم بشكل دوري.

(4) يستخدم مزيل العرق والروائح.

مهارات ارتداء الملابس وخلعها

السنة الثانية من العمر:

(1) يخلع القبعة، أو الجوارب، أو القفازات عندما يطلب منه ذلك.

(2) يتعاون بتحريك أطرافه عندما توضع له حفاضات أو عند تلبيسه.

(3) يخلع ملابسه كاملاً ما عدا الملابس المثبتة بحزام.

(4) يحاول أن يلبس حذاءه.

(5) يفك ويشد السحاب الواسع.

السنة الثالثة من العمر:

(1) يرتدي الملابس البسيطة دون مساعدة (القبعة، الحذاء، البنطال).

(2) يرتدي المعطف، أو القميص ولكنه لا يستطيع تزريره

(3) يفك الأزرار الواسعة ورباط الحذاء.

السنة الرابعة من العمر:

(1) يفك الأزرار الأمامية والجانبية.

(2) يحكم إغلاق الإبزيم الأمامي.

السنة الخامسة من العمر:

(1) يميز الجزء الأمامي عن الجزء الخلفي من الملابس .

(2) يرتدي الملابس بمفرده ما عدا الروابط الصعبة.

(3) يخدم نفسه.

(4) يستخدم التواليت دون مساعدة.

(5) يربط رباط حذائه.

السنة السادسة من العمر:

(1) يلمّع حذاءه.

بعد السنة السادسة:

(1) يختار الملابس الملائمة للطقس.